

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



TESIS DOCTORAL

**Comunidades y uso de la cultura escrita en la etapa escolar: el
caso del programa "escribir como lectores (de una obra
literaria)"**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Francisco César Díaz Rey

Directoras

**Estela D'Angelo Menéndez
Laura Benítez Sastre**

Madrid, 2018

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN – CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**COMUNIDADES Y USO DE LA CULTURA ESCRITA EN LA ETAPA
ESCOLAR: EL CASO DEL PROGRAMA "ESCRIBIR COMO LECTORES (DE
UNA OBRA LITERARIA)"**

Memoria de Tesis Doctoral presentada para obtener el Grado de Doctor por:

D. Francisco César Díaz Rey

Directoras:

Dra. Dña. Estela D'Angelo Menéndez

Dra. Dña. Laura Benítez Sastre

Madrid, 2017

DEDICATORIA

A mi familia, que es muy grande, en muchos sentidos.

A Nico, Antón y Violeta, porque todo lo pueden

A Olga, porque es la clave del arco que todo lo sustenta

Y a la profe Ana, mi madre.

AGRADECIMIENTOS

Para montar en bicicleta es preciso no tener miedo, sujetar el manillar con flexibilidad y mirar al frente y no al suelo.
Enciclopedia Espasa, artículo "Bicicleta"

Escribir es continuar la lectura por otros medios. Cuando en la novela de Jules Renard (Poil de carotte), Zanahoria le encarga a su padre unos libros, el señor Lepic le responde: "Querido Zanahoria, los escritores de que me hablas eran hombres como tú y como yo. Lo que ellos hicieron, puedes hacerlo tú. Escribe libros, y podrás leerlos después"

La mejor razón para escribir es poder leer algo que uno necesitaba leer. Aunque sea descubrir el Mediterráneo.
Gabriel Zaid

En mi soledad
he visto cosas muy claras
que no son verdad.
A. Machado

Esta tarea de escritura, pues no es otra cosa una Tesis Doctoral, no habría sido posible sin el concurso de muchas personas que voluntaria o involuntariamente han participado y podrían firmar junto al autor si esto fuese posible, y contando - lo cual es mucho contar - con que estuviesen de acuerdo.

He aprendido mucho durante la realización de este trabajo, y esto es muy de agradecer.

En primer lugar quiero agradecer a las profesoras y profesores que generosamente han abierto las puertas de sus aulas - algo no tan habitual como podría parecer - para nuestra investigación, demostrando su valía profesional y su inagotable afán por aprender.

En segundo lugar tengo que expresar mi agradecimiento sincero a mis tutoras, la profesora D'Angelo Menéndez, y Laura Benítez; también a Rosa Sobrino. Si en ocasiones la investigación se realiza al modo del zahorí, tratando de encontrar un leve rastro de agua bajo el árido suelo, éste no ha sido el caso; muy al contrario, Estela, Laura y Rosa han tenido que construir un andamiaje al torrente desbocado de ideas que a menudo querían trasladar este trabajo de tesis al ámbito del ensayo, y lo han hecho con la sabia maestría y la delicadeza con que lo hacen todo, siempre.

En tercer lugar he de recordar la generosa ayuda que me ha ofrecido la gran familia que conforma la AELE. Norma, Carolina, Carmen, Agustín y Paco, Javier... han conseguido con sus ideas y reflexiones dar el impulso final necesario a este trabajo. Espero que les guste.

Por último, y sin dudarlo, tengo que agradecer su ayuda a las autoras y autores que están presentes en cada una de las páginas de este trabajo. La lectura de sus obras ha ido configurando mi discurso. He tratado de citarles convenientemente pero sé de buena tinta que no lo habré conseguido del todo, pues he leído mucho como un escritor y, por lo tanto, escribo como un lector, esto es, con muchas de las palabras de los grandes escritores y pensadores que me han regalado todo lo que sé.

El trabajo de investigación que se presenta a continuación se ha desarrollado en Galicia, donde se habla la hermosa lingua galega, que hemos optado por respetar en la transcripción del testimonio de algunos/as informantes. Hemos pensado que no resultaría difícil su comprensión y que de este modo resultarían más genuinas. Procuramos asimismo, en este texto, utilizar un lenguaje no sexista acudiendo a diversos recursos lingüísticos y tratando de que estos fuesen variados.

ÍNDICE GENERAL

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Índice de tablas.....	xii
Índice de figuras.....	xiv
Índice de siglas, códigos y abreviaturas.....	xv
Resumen y abstract.....	xvii
Introducción.....	xix

PRIMERA PARTE. ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO

CAPÍTULO I: OBJETO DE ESTUDIO: JUSTIFICACIÓN, PROPÓSITOS Y FINES DE LA INVESTIGACIÓN 24

I.1 DESCRIPCIÓN, DELIMITACIÓN Y ARGUMENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA QUE SUSTENTA LA INVESTIGACIÓN.....	24
<i>I.1.1. Formulación del problema desde el punto de vista teórico-conceptual: revisión documental.....</i>	<i>24</i>
<i>I.1.2. Formulación del problema desde el punto de vista empírico: revisión de la práctica.....</i>	<i>30</i>
I.2. CONTEXTO EN QUE SE VISLUMBRA EL PROBLEMA QUE GENERA LA INVESTIGACIÓN.	35
<i>I.2.1. Contexto profesional: la formación permanente del profesorado en Galicia..</i>	<i>36</i>
<i>I.2.2. Contexto temporal: las reformas educativas de los últimos años en España (LOE y LOMCE)</i>	<i>37</i>
<i>I.2.3. Contexto personal: la asesoría en el ámbito lingüístico y las bibliotecas escolares.....</i>	<i>42</i>
I.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	45
I.4. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	50

CAPÍTULO 3: EVIDENCIAS DEL CONOCIMIENTO CONSTRUIDO EN TORNO A LA PROBLEMÁTICA Y AL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

.....	117
3.1. APRENDER A LEER Y ESCRIBIR. LA LITERACIDAD	118
3.2. APRENDER A LEER Y ESCRIBIR. UN PROCESO SOCIAL Y CONSTRUCTIVO	125
3.2.1. <i>El conductismo. Aprender a través del par estímulo-respuesta.....</i>	<i>125</i>
3.2.2. <i>El cognitivismo. Transformar estructuras</i>	<i>128</i>
3.2.3. <i>El constructivismo. Aprender en interacción con el entorno.....</i>	<i>129</i>
3.2.4. <i>El aprendizaje social. El aprendizaje por la participación social.....</i>	<i>130</i>
3.3. APRENDER A LEER Y ESCRIBIR. LA LECTURA HOY	134

TERCERA PARTE. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4: PLAN DE INVESTIGACIÓN 141

4.1. ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO Y PLAN METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	143
4.1.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	143
4.1.2. <i>El enfoque epistemológico del construccionismo social, de la teoría de la</i> <i>complejidad y de la ecología social: su relación con los fines y objetivos de la</i> <i>investigación.</i>	<i>149</i>
4.1.3. <i>Modalidad y estrategias de investigación para recoger información desde</i> <i>distintas fuentes: su relación con la problemática identificada y los propósitos que</i> <i>guían el estudio.</i>	<i>157</i>
4.1.4. PLAN GLOBAL DE LA INVESTIGACIÓN Y SUS DOS FASES: EXPLORATORIA Y EXPERIMENTAL - DESCRIPTIVA Y LA RELACIÓN ENTRE AMBAS.....	164
4.2. MÉTODOS Y TÉCNICAS INTERACTIVAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN SELECCIONADOS PARA EL DESARROLLO DEL ESTUDIO	172
4.2.1. <i>métodos y técnicas: fase exploratoria</i>	<i>172</i>
4.2.2. <i>métodos y técnicas: fase experimental - descriptiva.....</i>	<i>175</i>
4.3. CONTEXTOS EN LOS QUE SE DESARROLLAN LA INVESTIGACIÓN	178

4.3.1. Contexto global: La formación permanente del profesorado de educación infantil y educación primaria en el ámbito de las prácticas de lectura y escritura.	178
4.3.2. Contexto local: Programa de intervención educativa ECL (Escribir como Lectores de una obra literaria).....	182
4.3.3. Contexto institucional: Rasgos de los centros en los que se desarrolla la investigación.....	189
4.3.4. Contexto temporal: Período de indagación.....	191
4.3.5. Contexto poblacional: Distintos actores del proceso de investigación. El papel del investigador	192
4.3.6. Contexto curricular: Ámbito curricular en el que se centra la investigación .	193
4.4. POBLACIÓN Y MUESTRA SELECCIONADA.....	194
4.4.1. Población.....	194
4.4.2. Muestra: método de selección	195
4.5. FUENTES DE INFORMACIÓN	195
4.5.1. Fuentes primarias.....	195
4.5.2. Fuentes secundarias.....	196
4.6. FASES Y MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	196
4.6.1. Momento de inicio: Diagnóstico de la situación y diseño de investigación....	198
4.6.2. Momento de desarrollo: Trabajo de campo y recolección de datos.	199
4.6.3. Momento de cierre: Análisis de los datos recogidos. Primera interpretación de los datos.....	200
4.6.4. Momento de discusión: Interpretación triangulada de los datos y elaboración de informe.....	200
4.7. CRONOGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN (A LO LARGO DE TRES CURSOS ESCOLARES).....	201

CUARTA PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5: TRABAJO DE CAMPO. RECOLECCIÓN DE DATOS. PRIMERA INTERPRETACIÓN

5.1. TRABAJO DE CAMPO DURANTE LA INVESTIGACIÓN.	205
--	-----

5.1.1. Recogida de información: diario de campo durante la observación participante en aulas.....	205
5.1.2. Análisis de las intervenciones grabadas en vídeo.	224
5.1.3. Recogida de información: diario de campo durante los grupos de discusión con el profesorado.....	238
5.2. ENFOQUE HERMENÉUTICO - COMPRENSIVO. DECIR, HACER, PENSAR (SABER, CREER)	261
5.2.1. Matriz para el análisis hermenéutico. Ecl. fase diagnóstica.....	268
5.2.2. Matriz para el análisis hermenéutico. Ecl. fase diagnóstica.....	269
5.2.3. Matriz para el análisis hermenéutico. Ecl. fase diagnóstica.....	270
5.2.4. Matriz para el diseño de intervención. Ecl fase intervención.....	270

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS. SEGUNDA

INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS..... 274

6.1. DETECCIÓN DE UNIDADES DE ANÁLISIS SIGNIFICATIVAS	276
6.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS. LA SECUENCIA DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	281
6.2.1. El ámbito externo: la formación de los/as docentes.	283
6.2.2. El ámbito interno: el trabajo en las aulas.....	288
6.2.3. El encuentro con el autor.....	300
6.2.4. Las producciones de alumnos y docentes.....	304
6.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS. CUESTIONARIO	312
6.3.1. CUESTIONARIO. DISEÑO Y MUESTRA.....	312
6.3.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS.....	315
6.4. INTERPRETACIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS REGISTRADAS A LA LUZ DEL PLANTEAMIENTO EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	334
6.4.1. EL TIEMPO. Primera categoría de análisis.....	334
6.4.2. EL CONTROL. Segunda categoría de análisis.....	342
6.4.3. EL ERROR. Tercera categoría de análisis.....	355
6.4.4. EL SENTIDO. Cuarta categoría de análisis.....	365

CAPÍTULO 7: INTERPRETACIÓN TRIANGULADA DE LOS DATOS Y

ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL..... 386

7.1. CODIFICACIÓN AXIAL DE LAS CATEGORÍAS.....387

7.1.1. EL TIEMPO 387

7.1.2. EL CONTROL. GESTIÓN DEL CONTROL..... 389

7.1.3. EL ERROR. ¿QUÉ SIGNIFICA EL ERROR?..... 391

7.1.4. EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS..... 395

7.2. CODIFICACIÓN DIAGRAMADA DE LAS CATEGORÍAS Y LOS REFERENTES

TEÓRICOS401

Clave número 1. Concédete su tiempo. Lleva su tiempo hacer bien las cosas 407

Clave número 2. Confía. El alumno/a ha de ser protagonista de su aprendizaje..... 409

Clave número 3. Valida. El único error verdadero es aquel del que no se aprende..... 411

Clave número 4. Comprométete. La actividad ha de tener sentido 415

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN

DE LAS PROPUESTAS 418

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....419

8.1. ¿PUEDEN HACERSE "OTRAS COSAS" CON LA LITERATURA? (ADEMÁS DE EJERCICIOS, EXÁMENES Y PRUEBAS DE LECTURA)420

8.2. Y CONSIDERANDO AFIRMATIVA LA CUESTIÓN PREVIA, ESTO ES SI PUEDEN HACERSE "OTRAS COSAS" CON LA LITERATURA, ¿CUÁLES SERÍAN ESTAS OTRAS COSAS?421

8.3. ¿PROPORCIONA, EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN ECL, AL PROFESORADO PARTICIPANTE UN MÉTODO PEDAGÓGICO PARA EL DISEÑO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS QUE AYUDEN AL ALUMNADO A DESARROLLAR SU COMPETENCIA LECTORA Y ESCRITORA?422

8.4. SI LA RESPUESTA A LA PREGUNTA ANTERIOR FUESE AFIRMATIVA, ¿CUÁLES PODRÍAN SER LAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS, LAS CLAVES METODOLÓGICAS, QUE DEFINEN ESTE MÉTODO PEDAGÓGICO?.....423

Clave nº1: Concédete su tiempo. Lleva su tiempo hacer bien las cosas..... 423

Clave nº2: Confía. El alumno ha de ser protagonista de su aprendizaje..... 423

Clave nº3: Valida. El único error verdadero es aquel del que no se aprende..... 423

Clave nº4: Comprométete. La actividad ha de tener sentido..... 424

8.5. ¿EL PROGRAMA ECL OFRECE UN MARCO PRODUCTIVO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EJERCICIO? ¿CONSTITUYEN LAS CARACTERÍSTICAS DE SU DISEÑO UN MARCO ÚTIL PARA LA INNOVACIÓN A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN EN EJERCICIO?.....	424
BIBLIOGRAFÍA.....	426
ANEXO.....	436

ÍNDICE DE TABLAS

Capítulo 2

Tabla 2.1.	Diferentes abordajes del lenguaje hablado y escrito	116
-------------------	---	-----

Capítulo 4

Tabla 4.1.	Tipos de estudios de casos y su relación con las fases y capítulos de la investigación	156
Tabla 4.2.	Finalidades que persiguen las diferentes estrategias etnográficas	167
Tabla 4.3.	Detalle del contexto global de la investigación. Participantes nº profesorado y alumnado	181
Tabla 4.4.	Cronograma para el desarrollo de la investigación	201-202

Capítulo 5

Tabla 5.1.	Matriz para el análisis hermenéutico. EcL Fase diagnóstica. Construir la escritura	269
Tabla 5.2.	Matriz para el análisis hermenéutico. EcL Fase diagnóstica. Comunidades de práctica	269
Tabla 5.3.	Matriz para el análisis hermenéutico. EcL Fase diagnóstica. Teoría transaccional	270
Tabla 5.4.	Matriz para el diseño de intervención. EcL Fase de intervención	270-271

Capítulo 6

Tabla 6.1.	Esquema básico del Método Comparativo Constante (Sirvent, 2003); relación con el estudio de tesis	280-281
Tabla 6.2.	Relaciones entre el tiempo y la calidad de las secuencias didácticas	335
Tabla 6.3.	Relación del tiempo con el cumplimiento del currículum/programa	337
Tabla 6.4.	Relación tiempo con cumplimiento de plazos curriculares	340
Tabla 6.5.	Relación tiempo con desarrollo de problemas de aprendizaje	342

Tabla 6.6.	El examen en la metodología tradicional vs EcL	345-345
Tabla 6.7.	El buen o mal comportamiento (didáctica tradicional vs EcL)	346
Tabla 6.9.	¿Qué es un texto?	373

Capítulo 7

Tabla 7.1.	Relaciones lógicas entre el tiempo y cualidades de la tarea	389
Tabla 7.2.	Codificación diagramada categorías y referentes teóricos	401

ÍNDICE DE FIGURAS

Capítulo 4

Figura 4.1.	Detalle de estudio de casos. Seguimiento longitudinal	159
Figura 4.2.	Estudio de casos (seguimiento longitudinal). Detalle de métodos y técnicas de recogida de datos en las distintas fases de cada edición del Programa EcL.	163
Figura 4.3.	<i>Organigrama del CFR de Pontevedra.</i>	179
Figura 4.4.	Detalle de la planificación del programa. (adaptado de www.escribircomolectores.com)	186
Figura 4.5.	Ayuntamientos de la provincia de Pontevedra	190

Capítulo 5

Figura 5.1.	Esquema del proceso de la investigación	206
Figura 5.2..	Decir, hacer, pensar	262
Figura 5.3.	Fases del Programa de Intervención EcL. Relación con capas del pensamiento	266

Capítulo 6

Figura 6.1.	Secuencia EcL. Ciclo de intervención	283
Figura 6.2	Detalle carátula de presentación del cuestionario "impertinente"	313
Figura 6.3.	Detalle de la carátula de podcast (Programa de radio crítica literaria sobre la novela Ojo de nube. Alumnado de 5º curso primaria)	336
Figura 6.4.	Detalle cita Michel Foucault (tomado de www.azquotes.com)	343

Capítulo 7

Figura 7.1.	El control. Cómo gestionar el control.	389
Figura 7.2.	El sentido de las prácticas. Dimensiones.	395

ÍNDICE DE SIGLAS, CÓDIGOS Y ABREVIATURAS

AELE	Asociación Española de Lectura y Escritura
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
ALFIN	Alfabetización Informacional
AMI	Alfabetización Mediática e Informacional
BE	Bibliotecas Escolares
CCAA	Comunidades Autónomas
CCBB	Competencias Básicas (denominación LOE)
CCC	Competencias Clave (denominación LOMCE)
CEIP	Colegio de Educación Infantil y Primaria
CFR	Centro de Formación y Recursos del profesorado
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CP	Comunidad/es de Prácticas
CREA	Centro de Recursos de Enseñanza y Aprendizaje
EACEA	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
ECL	Escribir Como Lectores (de una obra literaria)
EDUGA	Revista Galega de Educación
EGB	Educación General Básica
EI	Educación Infantil
ELINET	European Literacy Policy Network
EP	Educación Primaria
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
GD	Grupos de Discusión
GD	Grupo de Discusión
LGE	Ley General de Educación

LIJ	Literatura Infantil y Juvenil
LOCE	Ley Orgánica para la Calidad Educativa
LODE	Ley Orgánica del Derecho a la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica de Organización General des Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
MCC	Método Comparativo Constante
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
ME	Mediadoras Expertas (nomenclatura propia del programa)
MOOC	Massive Open Online Course
MT	Muestreo Teórico
OCDE	Organización para la Cooperación, el Desarrollo Económicos
PARC	Palo Alto Research Center
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Students Assessment
PLAMBE	Plan de Mellora das Bibliotecas Escolares de Galicia
PLAN LIA	Plan para la Lectura, Información y Aprendizaje
PLC	Proxecto Lector de Centro
SM	Sociedad de María (Grupo SM)
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TIL	Tratamiento Integrado de la Didáctica de las Lenguas
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Culture Organization
ZDP	Zona de Desarrollo Potencial

RESUMEN

El presente estudio de Tesis Doctoral focaliza la atención, desde el punto de vista de la didáctica, en la lectura y la escritura, su aprendizaje y su enseñanza. Se estudian los diferentes marcos ideológicos que maneja el profesorado sobre estos procesos y el reflejo de estos paradigmas en las aulas de educación infantil y educación primaria, con la intención de sacar a la luz las distintas teorías de la lectura que están presentes en los centros educativos y los correspondientes modelos pedagógicos que estructuran las actividades de enseñanza. La intención última es hacer explícito lo que en la actualidad se sabe sobre la lectura y la escritura, como parte de una Competencia Clave, la Competencia en Comunicación Lingüística. Clave para la escuela y para la vida de las personas. Una competencia que, como veremos, se ha constituido ciertamente en un Derecho individual de los ciudadanos; asimismo intentamos conocer cuál podría ser un modelo didáctico coherente con estos saberes actuales. En definitiva se trata de intentar tender los puentes necesarios entre la teoría y la práctica, la función esencial de la Didáctica como ciencia práctica.

Estas intenciones se concretan a través de una investigación cualitativa focalizada en el estudio de un caso concreto. De modo inductivo se somete a estudio la implementación de un Programa de Intervención Didáctica - El Programa Escribir como Lectores de una obra literaria - que supone un ejemplo paradigmático de lo que significa el diseño de secuencias didácticas de lectura y escritura coherentes, efectivas e inclusivas. Hemos estudiado la implementación de este Programa durante tres años, en tres ediciones, con la participación de nueve centros educativos y un gran número de profesores y alumnos, para tratar de ofrecer una descripción densa que nos permitiese comprender, al menos en alguna medida, cuáles son las claves de su funcionamiento, ¿Cómo anima al profesorado a cambiar? ¿Cómo consigue tales niveles de entusiasmo y participación en el alumnado? Y si en verdad ¿es posible hacer "otras cosas" con la lectura literaria?

ABSTRACT

The present Doctoral Thesis focuses attention, from the point of view of didactics, in reading and writing, its learning and teaching. We study the different ideological frameworks that teachers manage on these processes and the reflection of these paradigms in the kindergarden and primary education classrooms, with the intention of bringing to light the different theories about reading that are present in schools and the corresponding pedagogical models that structure teaching activities. The ultimate intention is to make explicit what is currently known about reading and writing, as part of a Key Competence, Competence in Linguistic Communication. Key to school and people's lives. A competence that, as we shall see, has certainly constituted an individual right of citizens; We also try to know what could be a didactic model consistent with these current knowledge. In short, it is a question of trying to bridge the gap between theory and practice, the essential function of Didactics as a practical science.

These intentions are concretized through a qualitative research focused on the study of a concrete case. In an inductive way, the implementation of a Didactic Intervention Program - *Escribir como Lectores de una obra literaria* - is a paradigmatic example of what it means to design coherent, effective and inclusive didactic reading and writing sequences. We have studied the implementation of this Program for three years, in three editions, with the participation of nine educational centres and a large number of teachers and students, in order to offer a dense description that allows us to understand, at least to some extent, which are the keys to its functioning, how does it encourage teachers to change? How do you achieve such levels of enthusiasm and participation in the students? And wether Is it really possible to do "other things" with literary reading?

INTRODUCCIÓN

El interés por el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura ha sido fundamental a lo largo de la historia de la educación y lo es en la actualidad de un modo especial. La lectura se menciona en la legislación educativa como uno de los pilares esenciales del sistema. Se han diseñado mecanismos de evaluación internacional de la competencia lectora y los sistemas educativos de los distintos países han asumido que los niveles de competencia lectora condicionan en buena medida el futuro del alumnado, tanto en su periplo escolar como a lo largo de su vida como ciudadanos. La descripción de en qué consiste dicha competencia está pues notablemente consensuada, no así la conceptualización sobre el cómo se alcanza. Acerca de este particular existen diferentes corrientes de pensamiento, diferentes posturas epistemológicas que dan sustento a distintas estrategias metodológicas. Esto es, el profesorado diseña e implementa sus intervenciones para enseñar a leer y escribir a sus alumnos y alumnas en formas muy diversas, que implican nociones bien distintas sobre cómo es ese proceso de aprender a leer y también a escribir (asunto este, el de escribir, que queda en ocasiones un poco olvidado).

Esta situación resulta problemática para un buen número de docentes. En el presente trabajo de investigación estudiamos el diseño y la implementación de un Programa de Intervención Educativa (EcL) que se enmarca dentro de la formación continua del profesorado. Este programa tiene por objeto ayudar al profesorado a mediar de forma eficaz en el proceso de adquisición del lenguaje escrito de sus alumnos y alumnas. Este proceso es largo, no se circunscribe a los primeros años de la escolarización sino que se extiende durante la escolarización obligatoria al menos, por lo que el programa EcL se implementa en todas las etapas de la enseñanza obligatoria.

La observación sistemática del desarrollo de este programa nos ha ofrecido evidencias de aprendizaje en los y las docentes que han participado, y lo que es más importante, hemos detectado muestras de transferencia y verdadero impacto en su desempeño en las aulas. Una reflexión ordenada sobre el desarrollo del programa nos remite a algunas claves metodológicas, ciertos principios que estructuran la propuesta. Unos son de carácter

externo (diseño del programa, organización y secuencia de actuación), otros de carácter interno (claves metodológicas), y la conjunción de ambos describe convenientemente la esencia del programa. Es más, la observación sistemática nos ha brindado la ocasión de presenciar y documentar momentos muy especiales, momentos en los que alumnos y docentes descubren cuan distinta puede ser la experiencia de aprender a escribir y a leer, cuanto más sencilla y natural puede resultar si la mirada sobre este proceso cambia.

En definitiva, el programa EcL está resultando muy exitoso en todos los lugares en los que se desarrolla. Esta realidad nos ha movido a someterlo a un proceso de investigación científico para tratar de elucidar cuales son las razones de tal éxito. El profesorado participante siente que aprende y mejora, sus clases cambian, se establecen nuevas perspectivas para los problemas de aprendizaje que tenían algunos de los alumnos y alumnas; al mismo tiempo, los resultados son muy apreciables y, a un tiempo, muy diferentes en sus formatos y realizaciones prácticas, lo que apunta al carácter esencial de este programa de intervención.

Escribir como Lectores (EcL) es un programa de intervención que pertenece al ámbito de la didáctica. Su análisis y estudio detallado nos ha ofrecido un buen número de observaciones que creemos serán valiosas para el profesorado porque se sitúan, como piedras en un río, a modo de puente, entre la teoría y la práctica. Hablan de cómo hacer, de cómo ayudar, y de cómo ayudar a ayudar. Se trata de fundamentos para la formación de profesores y profesoras en la difícil y apasionante tarea de crear comunidades de lectores y escritores en sus aulas.

PRIMERA PARTE

ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO



CAPÍTULO I: OBJETO DE ESTUDIO: JUSTIFICACIÓN, PROPÓSITOS Y FINES DE LA INVESTIGACIÓN	24
I.1 DESCRIPCIÓN, DELIMITACIÓN Y ARGUMENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA QUE SUSTENTA LA INVESTIGACIÓN.....	24
<i>I.1.1. Formulación del problema desde el punto de vista teórico-conceptual: revisión documental.....</i>	<i>24</i>
<i>I.1.2. Formulación del problema desde el punto de vista empírico: revisión de la práctica.....</i>	<i>30</i>
I.2. CONTEXTO EN QUE SE VISLUMBRA EL PROBLEMA QUE GENERA LA INVESTIGACIÓN.	35
<i>I.2.1. Contexto profesional: la formación permanente del profesorado en Galicia..</i>	<i>36</i>
<i>I.2.2. Contexto temporal: las reformas educativas de los últimos años en España (LOE y LOMCE)</i>	<i>37</i>
<i>I.2.3. Contexto personal: la asesoría en el ámbito lingüístico y las bibliotecas escolares.....</i>	<i>422</i>
I.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	45
I.4. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	50
I.5. POSICIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO DEL INVESTIGADOR RESPECTO AL OBJETO DE ESTUDIO.....	51
I.6. PROPÓSITOS QUE GUÍAN EL ESTUDIO: IDEAS ORIENTATIVAS	52
I.7. PRECISIÓN DE OBJETIVOS Y FINALIDADES DEL ESTUDIO: ¿QUÉ SE PRETENDE INDAGAR O CONOCER SISTEMÁTICAMENTE?	54
<i>I.7.1. Objetivos generales del estudio.....</i>	<i>54</i>
I.7.2. Estos objetivos generales se concretan en una serie de objetivos operativos:.....	55

CAPÍTULO I: OBJETO DE ESTUDIO: JUSTIFICACIÓN, PROPÓSITOS Y FINES DE LA INVESTIGACIÓN

I.1 DESCRIPCIÓN, DELIMITACIÓN Y ARGUMENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA QUE SUSTENTA LA INVESTIGACIÓN

I.1.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DESDE EL PUNTO DE VISTA TEÓRICO-CONCEPTUAL: REVISIÓN DOCUMENTAL

Todos los ciudadanos europeos tienen derecho a la alfabetización. Los estados miembros de la UE deben asegurar que los ciudadanos de todas las edades, independientemente de su clase social, religión, etnia o sexo, cuenta con los recursos y oportunidades necesarios para desarrollar un nivel de alfabetización suficiente y sostenible para comprender y utilizar con eficacia la comunicación escrita tanto en medios impresos como digitales

Literacy as a Basic Right (ELINET, 2016)

La lectura ha estado siempre en el centro mismo de la problemática educativa. La lectura - y su complemento necesario, la escritura - han constituido desde los mismos albores de la civilización, junto al desarrollo del pensamiento lógico, los pilares mismos de la transmisión cultural, los elementos constituyentes de la escuela. Enseñar a leer y escribir ha sido, por tanto, la primera e indispensable de las tareas que ha asumido la escuela. Aprender a leer y escribir ha sido, durante mucho tiempo, la diferencia básica, la frontera esencial entre ser o no una persona alfabetizada. Y la escuela ha dado cumplida respuesta a esta encomienda durante mucho tiempo, mientras se trataba de una escuela para pocos.

Pero ha pasado ese tiempo, ese tiempo en que la escuela era sólo para unos pocos. Los años 70 del pasado siglo constituyen, en lo que se refiere a la educación formal en nuestro país, un hito histórico de dimensiones asombrosas. Se trata de la ampliación de la escolaridad a la totalidad de la población, de la intención de erradicar el analfabetismo. La legislación educativa de estos años incorpora la obligatoriedad y gratuidad de una escolaridad básica, la llamada EGB (Educación General Básica) que se extiende hasta los 14 años. En esta época, que se caracterizará en España por coincidir con el final de una dictadura y a continuación el

período de implantación de la Democracia, el profesorado - que ha multiplicado enormemente su número - enfrenta la nueva realidad de las aulas haciendo uso de las herramientas que el mecanicismo imperante en el contexto educativo internacional pone a su disposición, esto se traduce en los métodos que todos hemos conocido, basados en la concepción de que se puede aprender a leer, como sucede con cualquier otro aprendizaje, a través de buen programa de ejercitación progresiva de los elementos discretos que constituyen el conjunto de la lectura.

De este modo, el complejo acto de leer se despieza en una serie de procesos cognitivos simples, que serán objeto de ejercitación, hasta que su progresivo dominio habilite al aprendiz a afrontar la tarea completa, y compleja, de la lectura. Esta lógica sustenta la validez de los muchos manuales que se han utilizado desde estos años 70 en las escuelas. Son métodos que han resultado útiles en su momento, que han permitido afrontar aquel aluvión educativo para un cuerpo docente en buena medida improvisado y, por tanto, muy dependiente de programas de enseñanza dirigidos desde la administración, y necesitado de herramientas prácticas que posibilitasen su labor. Pero estos métodos han envejecido mucho; son métodos que no resultan ya justificables en la escuela de este siglo XXI, después de casi 40 años de desarrollo democrático, económico, social y tecnológico que han supuesto una transformación social de tal magnitud, que debería situar a estos manuales - y al paradigma metodológico que les concede sustento - más bien en la órbita de la museística, que en la realidad de los centros educativos.

Y en cambio, estos manuales para aprender a leer y escribir, convenientemente maquillados, y aquel paradigma que les da sustento, continúan conviviendo en los centros educativos con otras miradas y herramientas que han ido incorporándose a la escuela de la mano de la educación infantil fundamentalmente, a través de los progresos de la psicolingüística y las investigaciones socioculturales de las prácticas del lenguaje. Lo que sabemos hoy día sobre la lectura y la escritura, acerca de los procesos cognitivos que implican, sus componentes fisiológicos, o acerca de sus implicaciones sociales, todo ello nos conduce de modo necesario a descartar aquel paradigma mecanicista que entiende la lectura como un proceso mecánico, eminentemente basado en la correcta decodificación, al que todos pueden acceder mediante el cumplimiento de un proceso de ejercitación convenientemente

diseñado (que procede en pequeñas dosis, que van de lo simple a lo complejo) y que culmina, si no coexisten problemas por parte del aprendiz, en un plazo breve (alrededor de un año) a partir del cual, este alumno ya es capaz de leer. Ya puede enfrentar tareas significativas que impliquen el uso de la lectura para diversas funciones.

Conceptos atractivos como alfabetización funcional o modelo cognitivo de la comprensión, acuñados en parte para desprendernos de las viejas concepciones mecanicistas de la decodificación literal, no permiten explicar por qué utilizamos en la vida real de modo tan diferente un poema, una noticia o unas instrucciones, por qué leemos también estos géneros de maneras diversas o por qué necesitamos diferentes tipos de conocimiento previo en cada caso. Estos conceptos tampoco nos dicen mucho sobre situaciones tan habituales hoy en día como las de leer en idiomas diferentes, en soportes variados (papel, computadora, televisión, etcétera) o sobre disciplinas tan dispares (política, ciencia, ocio, etcétera) (Cassany, 2004).

No obstante, la necesidad de descartar un paradigma, por obsoleto y poco funcional, no soluciona directamente su recambio. Como menciona el profesor Daniel Cassany, los nuevos saberes que tenemos sobre la lectura no nos proporcionan directamente modelos nuevos para su enseñanza y aprendizaje. Se hace necesario repensar cómo enseñar a leer y escribir en el contexto actual. En el trabajo de investigación que presentamos, explicamos con detalle cuáles son, a nuestro juicio, las más productivas aportaciones de la psicolingüística para el ámbito de la didáctica de lo escrito, aquellas que cuestionan este paradigma tradicional y proponen prácticas sociales, plenas de sentido y compromiso natural con el texto y sus autores (Cassany, 1988; Flower & Hayes, 1996; Goodman, 1982; Rosenblatt, 1994; Smith, 1992), así como el respeto a los procesos psicogenéticos de apropiación del código escrito (Ferreiro, 1998; Ferreiro & Teberosky, 1979; D'Angelo y otros, 2003; D'Angelo, Benítez, Sobrino e Hinojosa, 2011).

Explicaremos también con detalle las aportaciones que resultan a nuestro juicio más productivas en el ámbito de la investigación sociocultural sobre las prácticas del lenguaje. Desde el paradigma sociocultural, la lectura y la escritura se entienden como actividades definidas socialmente, como constructos eminentemente sociales; lo que implica la necesidad de diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje situadas, en contextos relevantes, en usos comunicativos de relevancia social, en proyectos (Arias & Otros, 2009) de escritura y lectura

funcionales, en comunidad (Barton & Hamilton, 1998; Bronfman, 2011; Di stéfano y Pereira, 1997; Lane & Wenger, 1991; y Wenger, 2001).

En definitiva, podríamos afirmar que estos métodos que se implementan a partir de los años 70 del siglo pasado son los primeros que, de algún modo aúnan en un modelo determinado la teoría (tanto en lo referente a la psicología como a la sociología, incluso a las ciencias del lenguaje) existente hasta aquel momento acerca de la lectura. Esta mirada tiene sus propias explicaciones para los fracasos, que son en algunos casos debidos a los propios aprendices (niños deficientes, disléxicos, etc.) y en otros a la diversidad social o lingüística del contexto. De este modo, las teorías pedagógicas sobre el aprendizaje operan disociadas de los saberes lingüísticos. A partir de los años 80 contamos ya con aportaciones teóricas que fundamentan un nuevo enfoque metodológico para diseñar procesos coherentes de enseñanza de la lectura y la escritura. En buena medida, la investigación que se ha centrado en las diferencias del acto de leer en lectores expertos y otros más novatos, han definido importantes conocimientos sobre el propio "acto de la lectura", aunque de nuevo no proporcionan modelos determinados para su enseñanza.

En cualquier caso, el debate teórico que ha surgido a partir de los años 80 y de estos nuevos saberes sobre la complejidad misma del acto de leer, desde los diferentes ángulos en que se ha observado el mismo (mecánico, psicológico, cognitivo, social, cultural) no ha sido infructuoso; sí ha promovido la revisión de la metodología, y la crítica hacia el modelo mecanicista que ha imperado en las escuelas hasta la actualidad. Son muchas las razones que inducen al profesorado a revisar sus métodos, una de las cuales - quizá una de las fundamentales - es la progresiva complejidad que ha ido tomando el ámbito de la literacidad desde los años 90 del pasado siglo. El desarrollo tecnológico que afecta esencialmente a las tecnologías de la información y la comunicación, y que se vehicula fundamentalmente a través de la lectura y la escritura, ha alcanzado tal nivel de aceleración en estos últimos 25 años, que nada hay ya de parecido entre los rudimentos de la lectura y escritura que podían resultar útiles para un alumno de 1970, y la competencia lectora y escritora multimodal, en pantalla, a través de artefactos electrónicos de diversa índole, plurilingüe y multicultural que se hace necesaria para el alumnado actual.

El problema es pues, desde el punto de vista teórico y conceptual, una cuestión de didáctica, de tender los puentes debidos entre la teoría y la práctica para que los saberes que se han ido construyendo sobre lo que en verdad constituye un acto de lectura sirvan debidamente para diseñar secuencias didácticas de valor para el alumnado que está en situación de acceder al código escrito de la lengua.

(...) el aprendizaje de la lengua escrita es una función de la escuela y que, por tanto, está íntimamente relacionado con la posibilidad de que todo el alumnado, en tanto se reconozca capaz de leer y escribir a partir de sus propias estrategias en las distintas prácticas sociales que se propongan en ámbito escolar, se sienta incluido en dicho contexto y que, por tanto, genere expectativas académicas sobre su futuro. Por tanto, si bien dicho aprendizaje requiere enseñar la correspondencia entre lo fónico y lo gráfico, ya que son relaciones arbitrarias imprescindibles para enlazar los aprendizajes de distinto, cabe preguntarse cómo enseñarlo: ¿como un fin en sí mismo? o ¿como el medio necesario para las prácticas de lectura y escritura que se generan en todas las áreas curriculares? ¿Qué hacer ante cada una de estas opciones? ¿Cuál de estas dos opciones nos convoca en nuestros procesos de enseñanza a lo largo de toda la educación obligatoria? (D'Angelo, 2007, p. 3).

En este sentido conviene recordar las palabras de la profesora D'Angelo (2008):

(...) nadie puede aprender un lenguaje que no usa, que no habla, cuestión que un número importante de alumnos y alumnas experimenta a cuenta de una tradición de enseñanza que considera adecuado presentar paulatinamente, conforme se evalúen los conocimientos de los destinatarios, las normas lingüísticas para que sean aprendidas sin errores (D'Angelo, 2008, p. 2).

Esto significa que se dedican muchos años a leer y escribir sólo para aprender (y, lo que es peor, en muchos casos sin conseguirlo en la verdadera amplitud de lo que significa leer y escribir). Verdaderamente, es un camino muy difícil para llegar a dominar la palabra escrita y sobre, todo, para sentirse incluido dentro de la cultura escrita.

En el presente trabajo de tesis se analiza un programa de intervención didáctica diseñado desde el convencimiento de que el aprendizaje de la lengua debe partir de su uso, de lo que los niños y niñas saben, pero sin quedarse allí pues es necesario tratar, mediante el uso, el contenido de los textos, también sus formas. Las prácticas orales y escritas son el objeto de

la enseñanza de la lengua y para ello, es adecuado, por un lado, que la enseñanza parta de acciones comunicativas concretas y llegue a análisis abstractos y, por otro, aborde el uso de la lengua reconociendo las interacciones del mecanismo lingüístico hasta llegar a su conceptualización. En todo caso, el objetivo final es que los niños y niñas desarrollen una adecuada competencia comunicativa. En palabras de D'Angelo (2007):

El desafío de la escuela actual consiste en entender la diversidad del alumnado como un hecho social para formarlo de cara al futuro a partir de un presente que abarca un importante número de jornadas diarias durante, al menos, diez años. En este contexto, probablemente, serán muchos los alumnos y las alumnas que construyan una identidad de estudiante atravesada por expectativas académicas (p. 9).

Se trata, por lo tanto de diseñar secuencias didácticas que superen aquella versión mecanicista y centrada en aprender el código en abstracto, a través de ejercicios sin sentido práctico, y que traten, en cambio, de integrar todas las dimensiones del lenguaje (oral y escrito), todas sus tipologías y géneros, en contextos relevantes para que de este modo, el aprendizaje sea en verdad significativo. Podríamos decirlo de otro modo, habrá que tratar de involucrar al alumnado en situaciones comunicativas, en experiencias y vivencias en las que se haga necesario el uso de la lengua, en sus versiones oral y escrita. Y esto habrá de producirse en contextos de interacción social, en comunidades de prácticas que lo sitúen convenientemente. Resultará de especial importancia el encuentro entre los participantes como responsables del intercambio de su conocimiento y pensamiento sobre la cultura escrita (Jhon-Steiner & Meehan, 1999).

Se trata en definitiva de proporcionar a los estudiantes múltiples ocasiones para estar expuestos a un uso constante y sostenido de lo escrito, en contextos que les ofrezcan seguridad para poder cometer los errores inherentes al proceso mismo de aprender, contextos en los que cuenten con mediadores que les ofrezcan los necesarios andamiajes para construir su progresivo acceso al lenguaje escrito (Bruner, 1978). Estrategias como la del desarrollo de proyectos (Tonucci, 1988; Hernández y Sancho, 1993; Arias y otros, 2009), tal como la describe Perrenoud (2001), ofrecen contextos ideales para secuencias didácticas de este tipo:

Una estrategia de proyecto es una empresa colectiva dirigida por el grupo que se orienta a una producción concreta, induciendo un conjunto de tareas en las que todo el alumnado puede implicarse y jugar un rol activo que puede variar en función de sus medios o intereses, favoreciendo, al mismo tiempo, aprendizajes identificables que figuran en el programa de una o más disciplinas. (p. 13)

El problema es pues, como hemos mencionado, una cuestión de didáctica: ¿Cómo establecer estos puentes necesarios entre la teoría y la práctica? ¿Es esta estrategia de proyectos una opción más adecuada para el aprendizaje de la lectura y la escritura? ¿Pero pueden los niños y niñas participar en proyectos aún antes de haber completado un cierto recorrido en su aprendizaje del código escrito? ¿Cómo incrementar la motivación de los alumnos por leer y escribir cuando todavía no dominan el código alfabético? Si los niños participan en el análisis y reelaboración de sus propias producciones escritas e interpretaciones de distintos textos, ¿podrán mejorar su conocimiento sobre las normas lingüísticas (metalenguaje)?

I.1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DESDE EL PUNTO DE VISTA EMPÍRICO: REVISIÓN DE LA PRÁCTICA

- *He terminado mis deberes de lengua, papá - dice Antón.*
- *No es posible, ¿las preguntas sobre una lectura tan extensa? No puedes haber terminado en tan poco tiempo - le contesto, teniendo en cuenta que el texto en cuestión ocupaba toda una página.*
- *Sí lo he hecho. Son ejercicios de comprensión lectora. ¡No hace falta leerlo!*

Esta anécdota que protagoniza uno de mis hijos, mi querido Antón, que cursaba primer curso de educación secundaria en aquel momento, ha servido para ilustrar un gran número de conversaciones con docentes de todas las etapas en actividades formativas cuyo eje eran las estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. Cualquier libro de texto, sea cual sea su temática disciplinar, proporciona múltiples ejemplos de esta paradójica realidad: en ocasiones, los ejercicios de comprensión lectora, ni son de

comprensión, ni son de lectura (Serra & Caballer, 1997). No implican lectura porque, como decía Antón, no es necesario leer los textos; basta con leer las preguntas e ir a recoger las respuestas que encajen, siguiendo algoritmos muy entrenados a lo largo de la escolaridad. No implican evidentemente comprensión, pues este ir y venir de las preguntas al texto procurando no enredarse con el contenido es lo más alejado de la comprensión que pueda darse. En conclusión, si la profesora de Antón creía estar promoviendo comprensión lectora, ¡cuán equivocada estaba!

Nos asalta la duda correspondiente: si los ejercicios de comprensión lectora no promueven la comprensión lectora, ¿puede pasar lo mismo con otros ejercicios? ¿Qué hay de los ejercicios de ortografía? ¿Mejoran la ortografía? ¿y los ejercicios de gramática, el análisis morfológico y sintáctico de oraciones? ¿Qué es lo que mejoran? ¿Mejoran acaso la capacidad de expresarse, de construir oraciones más interesantes, más elegantes? Pues lo cierto es que son numerosos los casos de alumnos y alumnas que persisten en sus errores ortográficos pese a innumerables ejercitaciones y penalizaciones; también son numerosos los niños y niñas que demuestran una dificultad importante para la expresión escrita y son capaces en cambio de analizar espléndidamente (siguiendo en ocasiones procedimientos filológicos ciertamente abstrusos hasta para algunos filólogos) la morfología y sintaxis de oraciones complejas. Son numerosos los casos de aprendices que encuentran dificultades en su proceso de adquisición del lenguaje escrito, o que lo encuentran al menos penoso y poco motivador, aun a pesar de ser, en ocasiones, amantes de la lectura, de la escritura incluso, pero no de los ejercicios de lengua, en los que siempre han de estar condicionados por los muchos errores en los que pueden incurrir.

- No encuentro la forma de motivarles. - nos dice una docente que visitamos en una de las aulas del Módulo Escuela de un Centro Penitenciario - Si les animo a escribir, no participan. El último ejercicio que les propuse era extremadamente fácil, y ni así consigo nada.

- ¿Cuál era la consigna? ¿En qué consistía la propuesta?

- ¡Tenían que escribir un texto en que hubiese, al menos, dos oraciones coordinadas! Sólo eso.

¡Dos oraciones coordinadas! Sentados frente a nosotros había en aquella sala personas de muy diversas edades, desde la veintena, hasta alumnos que podrían ser - por la edad que aparentaban - nuestros padres, ya mayores. Por su apariencia se diría que muy pocos de

ellos eran originarios de nuestro país, probablemente no compartían nuestra lengua en muchos casos. Eso sí, cualquiera de aquellas personas es muy probable que hubiese vivido experiencias más intensas, más traumáticas, que las que aquella profesora y los dos asesores de formación que la acompañaban habían experimentado, aun sumando sus tres vidas. Abandonamos aquella sala pensando cuánto se habrían animado a escribir aquellas personas si únicamente se lo hubiesen permitido, si únicamente les hubiesen sugerido la posibilidad de leer sus textos, sin enjuiciar los saberes lingüísticos que transforman inequívocamente una práctica comunicativa en un ejercicio sin sentido.

Esta otra anécdota, muy reciente en el tiempo, nos ha convocado reflexiones en torno al sentido de las prácticas, a la dificultad que encuentra en ocasiones el profesorado para proponer secuencias didácticas que tengan sentido, significativas, que propongan la necesaria reflexión sobre la lengua en uso, en situaciones comunicativas que remiten a la utilización de lo escrito con interlocutores y finalidades específicas, en contextos reales o realistas de interacción social, por medio de géneros discursivos relevantes, útiles.

Los docentes que han participado en el estudio que se presenta en este trabajo de tesis son profesionales en ejercicio, que han demostrado un interés genuino por la didáctica de la lectura. No es por tanto una población general ni una muestra aleatoria que represente al total del profesorado, sino en todo caso, a una parte de este colectivo que está preocupada por hacer las cosas bien, mejor de lo que lo hacen hasta el momento. Muchas de las condiciones contextuales que describiremos en apartados posteriores les han movido a revisar sus prácticas pero, en cualquier caso, ellos y ellas han cuestionado su forma de proceder porque estiman que no resulta del todo eficaz. En un gran número de sus requerimientos explicitan la dificultad que encuentran para encarar sus prácticas desde la perspectiva de que su alumnado no ha de aprender a leer y escribir simplemente, sino que ha de desarrollar una conveniente "competencia comunicativa" en una determinada lengua (en Galicia hay dos lenguas cooficiales), y esto incorpora al currículum de la etapa interesantes cuestiones que han promovido la reflexión.

Son conscientes también de que a lo largo de los últimos años se han incorporado al acervo curricular de las áreas lingüísticas varias novedades que provienen de las ciencias del lenguaje: tipologías textuales, géneros discursivos, coherencia interna, cohesión textual,

aspectos de adecuación (variedades lingüísticas), de la pragmática (registros discursivos), de diversos ámbitos de la gramática (de las gramáticas, pues no hay una única e indiscutible visión en este ámbito), etc. Pero perciben que estas novedades no han cambiado la esencia del proceso. Más bien se han incluido en el temario, como conceptos a estudiar, como saberes complejos que resulta tremendamente difícil transmitir.

Mientras tanto, sus alumnos y alumnas, que en muchos casos demuestran escaso interés por la lectura y la escritura, o muestran dificultades importantes para superar la asignatura, lo cierto es que leen y escriben sin cesar, en ocasiones a escondidas - porque no está permitido - con innumerables interlocutores, finalidades, temáticas, formatos, códigos más o menos estándar, utilizando complejas aplicaciones multimodales en artefactos electrónicos de diversa índole. Nunca los jóvenes han sido usuarios de la lectura y la escritura en tal medida como lo son hoy día. Nunca han participado de tal manera en interacciones sociales de tal amplitud y complejidad, a todas horas, a toda velocidad también. Sus prácticas de escritura vernácula son desconocidas para muchos de sus profesores que quizá evalúan sus capacidades comunicativas mediante ejercicios, pruebas o exámenes que no les informan de nada realmente interesante. Quizá les sucede como a la docente de nuestra anécdota, que no es consciente de la evidente pulsión literaria que tiene frente a ella en el aula, de la necesidad imperiosa de decir, de participar, de narrar, de expresar sus sentimientos, que a buen seguro tienen sus alumnos y alumnas, encerrados en una prisión durante años. Pueden disfrutar del bálsamo de pasar unas horas al día - algunos días al menos - en el Pabellón Escuela, una suerte de oasis de normalidad en el mundo enloquecido de la prisión, pueden volver a la escuela, y allí encuentran de nuevo a aquellas viejas amigas: las coordinadas.

Después de hacer las fichas, si les queda un poco de tiempo de sesión. Les das un folio y que escriban un cuento. (Instrucciones para la sustitución de un docente. Aula de 3º ed. primaria)

Demuestra un profundo desconocimiento de lo que significa escribir alguien que redacta unas instrucciones como estas que encontramos en un aula del tercer curso de educación primaria. Quien escriba, en particular quien escriba literatura, es consciente de la inmensa equivocación conceptual que alberga quien propone algo así. Es absolutamente imposible para un escritor de cuentos crear uno de ellos en los minutos finales de una sesión de clase. Cuánto más habrá de serlo para un niño o una niña de 8 o 9 años. La consigna es absurda. Y

esta consideración ilustra otra de las dimensiones de la problemática que sustenta este trabajo de investigación: los profesoras y profesores en ocasiones no son usuarios expertos de la lectura y la escritura, no son personas que lean y escriban con asiduidad y compromiso y no son, por tanto, personas que puedan fácilmente trasladar sus prácticas (que han sido entrenadas en la corrección formal y el estudio de la gramática) a otro paradigma competencial, comunicativo.

Este es una de las dimensiones más significativas de la problemática que tratamos, la dificultad de enseñar lo que uno/a no es ciertamente capaz de hacer (o siente que no es capaz). Existe una cadena de transmisión que se ha producido entre las metodologías que los docentes han recibido como alumnos y las que reproducen como maestros. En la esencia de esta reproducción se esconde la cuestión del control. La profesión docente está muy expuesta a la opinión pública, sometida a la constante valoración de la comunidad y los docentes buscan con frecuencia una posición de seguridad ante la presión del entorno. Esta seguridad, en lo que se refiere al dominio de la materia, de la disciplina, cuando esta materia resulta tan cambiante y dinámica como lo es la cultura escrita, la encuentran en esta reproducción de lo que han conocido como alumnos. También en los manuales, en los libros de texto y sus apoyos didácticos.

Esta necesidad de control resulta altamente perniciosa para la necesaria renovación de la didáctica en el ámbito que nos ocupa como en cualquier otro. La dificultad de abandonar esta "zona de confort" que ofrecen las prácticas tradicionales, aun sintiendo su falta de rigor y eficacia, se hace muy difícil en un contexto, como el educativo, sometido a la crítica - en muchas ocasiones gratuita e injusta - de todos los estamentos de la sociedad.

En lo que respecta al estudio que presentamos, lo que evidencia esta última dimensión de la problemática que lo sustenta, es la necesidad de ofrecer al profesorado nuevos algoritmos para sus prácticas. No es suficiente con conocer - de hecho la mayor parte de los docentes que participan en este estudio conocen - las múltiples dimensiones que configuran el complejo proceso de la comprensión lectora o de la construcción de textos escritos; ni siquiera resulta suficiente el observar cómo en muchas aulas de educación infantil, los niños y niñas descubren ilusionados y sin problemas la escritura por medio de hermosos proyectos de investigación y creación artística, participando en procesos de diálogo de alto nivel

cognitivo (de revelación de ideas previas, de planificación de proyectos, de evaluación de información, de elaboración de esquemas, etc.), mientras trazan apenas algunas pseudolettras mayúsculas. No resulta suficiente. En ocasiones es necesario acompañar al profesorado en su propio proceso de construcción de una nueva concepción de sí mismos. Los docentes necesitan apropiarse también de un modo constructivo - construir - un rol diferente al que han desempeñado hasta el momento.

Para poder ayudar al alumnado a acceder a la cultura escrita, los docentes han de acceder ellos mismos a un determinado paradigma, uno tal que les permita diseñar secuencias didácticas plenas de sentido y significativas. Habrán de valorar la dimensión sociocultural del proceso de leer y de escribir, que se realiza en situación, en contextos de interacción social, por lo que el grupo ha de constituirse en comunidad de prácticas, respetuosa con la diversidad y con los procesos individuales. Habrán de saber poner el uso comunicativo de la lengua por delante de la reflexión lingüística, y la mejora democrática de borradores como sustituto de la corrección por parte del profesor. Habrán de interesarse por las prácticas sociales relevantes para el alumnado para dirigirse a aquellas, a aquella zona de desarrollo potencial, y tratar desde allí de añadir valor, de promover la reflexión y la mejora.

Entendemos que el programa de intervención didáctica "Escribir como Lectores de una obra literaria"¹ puede resultar útil para procesos como el descrito. Trataremos de describir cómo lo hace en el presente estudio.

1.2. CONTEXTO EN QUE SE VISLUMBRA EL PROBLEMA QUE GENERA LA INVESTIGACIÓN.

El contexto en que se vislumbra el problema que genera el presente estudio es el ámbito de la formación permanente del profesorado en ejercicio. Para tratar de definir este contexto procede explicarlo atendiendo a todas sus características, pues confluyen en este contexto elementos de varias tipologías que conviene mencionar. Son los siguientes:

¹ Véase Anexo

1.2.1. CONTEXTO PROFESIONAL: LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN GALICIA

El investigador forma parte de la red de formación permanente del profesorado de la comunidad autónoma de Galicia. Es uno de los ciento tres asesores y asesoras de formación y desempeña su labor, desde el año 2006, dentro de la plantilla de uno de los siete centros de formación (CFR) de la Comunidad gallega, que trabaja en el contexto geográfico de la provincia de Pontevedra y atiende a 203 centros educativos, donde trabajan más de 3000 docentes. Este es el contexto profesional donde surge la percepción de la problemática objeto de indagación, el contexto profesional de la enseñanza - en particular de la enseñanza de la lectura y de la escritura - en el ámbito de la enseñanza obligatoria. La tarea que ocupa al investigador es la de ayudar a los docentes a mejorar sus prácticas en este ámbito.

La red de asesores de formación diseña y coordina un Plan Anual de formación, que engloba todas las actividades formativas, de muy diversa índole y estructura, que se ofertan al profesorado de los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Como decimos, estas actividades son de índole muy diversa. Algunas de ellas tienen el formato más clásico de cursos o jornadas; formatos eminentemente presenciales y que denominamos de formación individual, pues son los docentes de forma individual quienes se interesan por participar en actividades que se ajustan a su interés personal. Otras actividades - que en los últimos años se han ido convirtiendo en la esencia misma de la formación - convocan al profesorado en sus propios centros, en grupos de diversa amplitud, a conformarse en equipos que pueden recibir formación más ajustada a las necesidades de los propios centros educativos; son necesidades que se desprenden de la práctica y del especial contexto en que se ubica la tarea docente. Estas últimas reciben diversas denominaciones: grupos de trabajo, seminarios, proyectos de formación permanente en centros o proyectos de formación permanente de profesorado; y son el marco fundamental en el que hemos desarrollado el presente estudio.

Entendemos la formación del profesorado como una actividad eminentemente procesual, como una estación determinada del viaje de un ferrocarril cuyo destino último son las aulas, la mejora de la calidad de la educación que recibe el alumnado. Es fundamental considerar que cada acción formativa debe orientarse de forma consciente a la implementación en las

aulas, pues sucede en ocasiones que no se aprecia una transferencia clara entre la formación y la práctica, tanto en lo que respecta a la formación inicial del profesorado como a la formación permanente en ejercicio.

Por lo tanto, la mirada que orienta la indagación en este trabajo está puesta a un tiempo en dos cuestiones clave, que se derivan de este especial contexto profesional: por una parte se interesa por comprender **cuál es la mejor metodología para el abordaje de los procesos de mejora de la lectura y la escritura de los niños y niñas que cursan la educación infantil, primaria y secundaria**; por otra, el interés se sitúa al mismo tiempo en esbozar **cuál puede ser un método eficaz para ayudar al profesorado a enfocar convenientemente este proceso y acompañar a sus alumnos y alumnas en el mismo**.

I.2.2. CONTEXTO TEMPORAL: LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE LOS ÚLTIMOS AÑOS EN ESPAÑA (LOE Y LOMCE)

El contexto temporal ha tenido una innegable influencia en el desarrollo del interés por revisar las distintas metodologías que se ponen en práctica para enseñar a los niños y niñas a leer y escribir, a mejorar su comprensión lectora y escritora, pues el marco temporal del presente estudio coincide con la promulgación de normas legislativas que proponen cambios sustanciales que afectan a los currículos escolares y de una forma singular al ámbito de la lectura. **Se trata de dos cuestiones esenciales: el concepto de competencia básica o clave, y el inicio de las evaluaciones de carácter externo.**

El concepto de competencia: la competencia en comunicación lingüística

En el año 2006, el Gobierno de España aprueba una reforma educativa por medio de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) que incorpora un nuevo constructo a los currículos escolares: las llamadas Competencias Básicas. Se trata de un concepto fundamental que se incorpora a la legislación educativa de todos los países miembros de la OCDE y que en España lo hace mediante esta Ley Orgánica. Los decretos de currículo que se derivan de esta Ley y se publican en el año 2007 desarrollan este nuevo componente del

desarrollo curricular en forma de ocho competencias llamadas básicas, en nuestro país, una de estas competencias se ocupa de forma específica del ámbito de la comunicación, se denomina Competencia en comunicación lingüística y propone una nueva red de relaciones entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las enseñanzas que tienen relación con el lenguaje, la comunicación y las diversas lenguas que el alumnado ha de conocer y ser capaz de manejar en diferentes contextos.

La competencia en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje, tanto de la lengua/s propia/s como de la/s extranjera/s fundamentalmente como instrumento de comunicación oral y escrita, de aprendizaje, de construcción del propio pensamiento, y también, como instrumento de regulación personal y de regulación de la propia conducta. (...) Leer y escribir (producción y creación comunicativa), incluye las habilidades que permiten a partir de distintos tipos de textos, buscar, recopilar y procesar información y ser competente a la hora de comprender, componer y usar textos diferentes con intenciones comunicativas diversas. (Álvarez Angulo y otros, 2007, p. 25)

Se produce una intensa revisión metodológica en estos años - muy en particular en el ámbito que nos ocupa - a raíz de la introducción de este enfoque competencial - pues esta novedad curricular incorpora definitivamente las dimensiones comunicativas y sociales del lenguaje. No se trata estrictamente de una novedad, pues esta reivindicación del carácter comunicativo de los aprendizajes lingüísticos y de las metodologías más apropiadas para promover su desarrollo ya habían sido objeto de revisión en normativas anteriores, en especial en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), pero en esta nueva normativa se introduce una muy notable apreciación de la lectura como elemento clave para el desarrollo del alumnado y como responsabilidad de todos los profesores, de todas las áreas y materias.

En 2013, una nueva norma legal, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) vuelve a hacer un especial hincapié en la lectura como elemento vertebrador fundamental del currículo y mantiene - a pesar de algunos cambios formales - la centralidad de esta Competencia básica (llamada ahora Clave) de la comunicación lingüística en el diseño curricular. Las destrezas comunicativas (hablar,

escuchar, leer y escribir) conforman el esqueleto de una de estas competencias clave que estructuran el currículum escolar.

La situación, en definitiva, es de renovación, de cambio y esto se traduce en una ingente demanda de formación permanente. El profesorado siente una necesidad acuciante de situarse frente a estos nuevos paradigmas tanto en lo que respecta al adecuado cumplimiento de sus tareas profesionales como a lo que se relaciona con su necesario desarrollo profesional, a una necesidad sentida de conocer qué es lo que la sociedad demanda de ellos y ellas.

Las evaluaciones externas: evaluaciones internacionales y nacionales

La otra novedad que se incorpora al sistema educativo en este marco temporal es la del surgimiento de las evaluaciones externas, que suponen otro gran revulsivo para la didáctica de la lectura. En este caso hemos de diferenciar dos ámbitos diferentes y relacionados:

Las evaluaciones externas internacionales: PISA, PIRLS y otras

En el marco temporal en que se inicia esta investigación es muy reciente la publicación de los primeros resultados de las llamadas Pruebas PISA (*Program for International Students Assessment*), el programa de evaluación de competencias que se diseña en el marco de la OCDE y que se inicia en el año 2000 con la evaluación de la competencia lectora. Este informe, que valora la competencia de alumnos a la finalización de la enseñanza obligatoria, lo que se ha determinado en la edad de 15 años, tiene una repercusión muy notable en la comunidad educativa, promoviendo múltiples estudios y reflexiones en torno a la necesidad de revisar la metodología que se pone al servicio del desarrollo de la comprensión lectora del alumnado, a tenor de los resultados que nuestro alumnado obtiene en este informe comparativo (Pajares Box, 2005).

En paralelo a este informe PISA, se desarrolla otro que se centra en alumnado de cuarto curso de educación primaria, las pruebas PIRLS (*Progress in International Reading Literacy*

Study), en un ámbito más reducido de estudio, y centrado en este caso exclusivamente en la cuestión de la literacidad (PISA se ocupa de tres ámbitos competenciales, siendo el de la comprensión lectora protagonista en una de cada tres ediciones).

Estos informes internacionales de corte comparativo que se realizan en contextos de evaluación externa se han convertido en verdaderos hitos educativos cuyos resultados constituyen objetos de controversia, de discusión política e interés social creciente en la actualidad, y toda esta realidad se ha trasladado a los centros educativos en forma de requerimiento social, motivando al profesorado a revisar sus prácticas.

Las evaluaciones externas nacionales: LOE y LOMCE

Las reformas educativas de estos últimos años incorporan también esta novedad de la evaluación de carácter externo en el seno del sistema educativo, bien que de un modo esencialmente diferente, por lo que han supuesto una muy diferente reacción dentro del propio sistema. La primera norma que incorpora este nuevo mecanismo de evaluación es la LOE, que lo presenta como un mecanismo de evaluación del propio sistema, estableciendo que la administración educativa llevará a cabo una evaluación externa con el objetivo de mejorar la calidad del mismo. De este modo, las autoridades educativas responsables del sistema han diseñado pruebas de evaluación externas a los centros con el fin de establecer mecanismos comparativos que ayudasen a los centros a percibir los ámbitos en que podrían identificar posibles mejoras en su funcionamiento. (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, 2006).

El título VI se dedica a la evaluación del sistema educativo, que se considera un elemento fundamental para la mejora de la educación y el aumento de la transparencia del sistema educativo. La importancia concedida a la evaluación se pone de manifiesto en el tratamiento de los distintos ámbitos en que debe aplicarse, que abarcan los procesos de aprendizaje de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas. La evaluación general del sistema educativo se atribuye al Instituto de Evaluación,

(...) se dispone la presentación de un informe anual al Parlamento, que sintetice los resultados que arrojan las evaluaciones generales de diagnóstico, los de otras pruebas de evaluación que se realicen, los principales indicadores de la educación española y los aspectos más destacados del informe anual del Consejo Escolar del Estado.

En el año 2013, la nueva Ley (LOMCE) reedita estas pruebas externas de evaluación, pero lo hace con una propuesta que genera un rechazo generalizado en la comunidad educativa, un rechazo que no se había producido con la ley anterior, y que se debe a que este nuevo modelo se diseña desde un nuevo paradigma que transforma totalmente el modelo anterior. Diríamos que resultan antagónicas en su diseño, así:

- ❖ las pruebas LOE de evaluación externa eran grupales y anónimas (los resultados se medían por grupo - clase y sin identificación de alumnos/as personalmente); estas nuevas pruebas LOMCE son individuales y personalizadas.
- ❖ las pruebas LOE eran esencialmente formativas (la finalidad era sugerir al profesorado cuál era el nivel de competencia del alumnado en relación con centros de contextos socioeconómicos similares, así como sugerir - mediante las propias pruebas - modelos didácticos para la enseñanza); las pruebas LOMCE incorporan un carácter sumativo, pues se establecen cualificaciones individuales que en algún caso (reválidas) condicionan la obtención de titulación del alumnado.

Más allá de la evolución de estas evaluaciones, lo que es esencial para entender el contexto temporal que enmarca al presente estudio es la efervescencia de las revisiones de la metodología que corresponde al abordaje de la lectura y la escritura en la educación obligatoria que se ha vivido en los últimos años (desde el año 2000 a la actualidad). La importancia creciente que se le ha reconocido a la lectura en la normativa, así como en los procesos internacionales de evaluación comparada ha generado una continua revisión de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura en el sistema educativo. Estos procesos

conlleven una notable sensación de inseguridad docente que se traslada a las estructuras de formación permanente como una demanda muy importante.

I.2.3. CONTEXTO PERSONAL: LA ASESORÍA EN EL ÁMBITO LINGÜÍSTICO Y LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

El perfil académico y profesional del investigador configura asimismo un determinado contexto que conviene detallar. Se trata de un docente en ejercicio que desempeña su labor de asesor en situación administrativa de Comisión de Servicios, esto es, como un puesto de trabajo provisional (y temporal) en la estructura de formación permanente, al que accede durante un tiempo determinado desde las aulas, a las que ha de volver al finalizar esta tarea. Se trata por tanto de un docente especialista en el área de la enseñanza de las lenguas que ha de trabajar en la formación permanente de compañeros y compañeras docentes en el ámbito específico de esta competencia comunicativa y, en estrecha relación con ésta, en el programa de Bibliotecas Escolares, ámbitos que conviene describir a fin de comprender adecuadamente el contexto especial en que se desarrolla el presente estudio:

I.2.3.1. La asesoría del ámbito lingüístico en Galicia

El trabajo en la asesoría de ámbito lingüístico ha tenido por objeto, durante este ámbito temporal al que hacemos referencia de una forma prioritaria, ayudar al profesorado a una adecuada conceptualización y al diseño de posibles estrategias metodológicas que conlleve la incorporación en el trabajo docente de esta Competencia comunicativa. La incorporación de unas dimensiones más próximas al uso comunicativo de las lenguas, y por tanto alejadas de una tradición didáctica descriptiva y centrada más en los aspectos formales de la gramática ha constituido una oportunidad para promover un cambio metodológico necesario que fomente un distanciamiento de los manuales más comunes y la promoción de pequeños proyectos que ponen en el centro de la didáctica de la lectura y la escritura a los géneros discursivos en contextos reales de uso comunicativo.

En particular, en el contexto de la Comunidad Autónoma de Galicia - como sucede en otras comunidades del Estado - el alumnado ha de desarrollar una adecuada competencia comunicativa en dos lenguas que son cooficiales (en nuestro caso la lengua gallega, además de la lengua castellana), así como una competencia de diferente nivel en una o más lenguas extranjeras. En este contexto se han desarrollado múltiples iniciativas que promueven un Tratamiento Integrado de la Didáctica de las Lenguas (TIL) (Díaz Rey, 2009), que ha generado interesantes propuestas metodológicas que no hacen sino remarcar este necesario enfoque comunicativo como elemento de intersección que permite esta conveniente integración de la didáctica. Este ha sido el contexto laboral que enmarca el presente trabajo de investigación: la reflexión constante y el diseño de propuestas formativas que le proporcionan al profesorado opciones para revisar y en su caso, mejorar sus propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en las diversas lenguas que ha de conocer y ser capaz de manejar con diferentes niveles de desempeño.

1.2.3.2. La asesoría de Bibliotecas Escolares de Galicia

El otro ámbito esencial de actuación del investigador ha sido el del desarrollo del Plan de Bibliotecas Escolares de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de Galicia. En el contexto de este Plan se han desarrollado en los últimos 10 años en la comunidad gallega múltiples iniciativas que se enmarcan en esta importante reivindicación de la lectura que comienza en el nuevo marco normativo del 2006 (LOE) y que no ha dejado de estar en vigor. Es especialmente significativo el denominado Plan de Mellora das Bibliotecas Escolares, un complejo y bien articulado plan de desarrollo que potencia una renovación de las Bibliotecas Escolares mediante la implantación de proyectos de centro focalizados en el fomento de la lectura, la mejora de la competencia lectora y escritora del alumnado y su capacitación en el manejo de la información, en lo que se ha denominado Educación Documental o Alfabetización Informacional (ALFIN).

Los equipos de profesores y profesoras que participan en este Plan de Mellora son hoy día el mascarón de proa de la innovación en la educación gallega. Sus proyectos, que nacen en la Biblioteca Escolar, configurando su protagonismo en el centro educativo como Centros de

Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje (CREA), diseñan, coordinan y dotan de recursos al claustro para potenciar el desarrollo de metodologías activas, en particular de proyectos interdisciplinares centrados en la investigación documental y el manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación para construir conocimiento.

No es infrecuente que estos grupos de profesores sean los que asumen la responsabilidad del tema de la lectura en los centros. Mediante un Proyecto Lector de Centro, los claustros configuran sus iniciativas a favor de la mejora de la competencia lectora y escritora, así como el fomento de la lectura y la competencia digital. La propia Consellería de Educación de la Comunidad gallega, en su valoración de los muy notables resultados obtenidos por Galicia en las pruebas PISA del año 2015, ha puesto en valor la potencia de las actuaciones en el ámbito de la lectura que se coordinan desde la Asesoría de Bibliotecas Escolares, tales como el PLAMBE (Plan de Mellora de Bibliotecas Escolares) o el Plan LIA (Lectura, Información e Aprendizaxe) (Xunta de Galicia, 2016),

O informe PISA 2015 - que se fixo público hoxe - confirma que Galicia está por riba da media de España e da OCDE nas tres competencias avaliadas (lectora, científica e matemática); e incrementa a súa puntuación total e a súa posición no ránking de comunidades autónomas con respecto ao último informe de 2012. O informe avalía que Galicia sigue nunha liña de crecemento continuo no que atinxe ao seu sistema educativo, con importantes melloras tanto en termos absolutos como en comparación co resto das comunidades autónomas, e mesmo con outros países.

Segundo os datos obtidos tras analizar o grao de adquisición de destrezas e coñecementos do alumnado de 15 anos, Galicia obtén 494 puntos en competencia matemática, 8 máis que a media española (486) e 4 máis que a media da OCDE (490).

Ademais Galicia sube 5 puntos en comparación co ano 2012 (cando obtivo 489 puntos). Na mesma liña van os resultados obtidos en competencia lectora, con 509 puntos (10 máis que os obtidos no informe de 2012), 13 máis que a media española (496), e 16 por riba da media da OCDE (493).

Canto á competencia científica, Galicia mantén os 512 puntos obtidos en 2012, o que a sitúa 19 puntos por riba de España e da OCDE (493 as dúas).

De feito a comunidade autónoma sitúase ao mesmo nivel de países que se caracterizan por un importante desenvolvemento tecnolóxico como Alemaña, Australia, Países Baixos, Reino Unido, Corea do Sur e Suíza.

En definitiva, Galicia mellora a súa posición tanto a nivel global como en comparación co resto das Comunidades Autónomas do Estado, onde sube dous postos na escala, ao pasar do sexto ao cuarto posto en competencia lectora (despois de Castela-León, Madrid e Navarra), e do décimo ao oitavo posto en competencia matemática; e I posto en competencia científica (ao pasar do quinto ao cuarto posto no ránking de CCAA). (Consellería de cultura, Educación e Organización Universitaria, 2016, p. 23)

Un buen número de los maestros y maestras que han participado en las ediciones del programa de intervención que sometemos a estudio forman parte a su vez de estos equipos de las bibliotecas escolares. Se trata, pues, de profesorado que demuestra una fuerte implicación con su tarea, un interés genuino y ciertamente un nivel de formación acerca de la cuestión de la lectura y la escritura superior a la media.

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Yo he visto cosas que vosotros no creeríais. Atacar naves en llamas más allá de Orión. He visto Rayos-C brillar en la oscuridad cerca de la puerta de Tannhäuser. Todos esos momentos se perderán en el tiempo... como lágrimas en la lluvia.

Blade Runner. Secuencia final.

Entendemos necesario este estudio a partir de la observación de los diferentes paradigmas que cohabitan en la escuela acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Para el investigador ha sido un constante objeto de estudio y valoración cuáles de dichos paradigmas, que podrían, como veremos, conformar una absoluta disyuntiva teórica, resultan más adecuados, más eficaces, más apropiados para la formación permanente y por tanto, más efectivos en cuanto a la atención a la diversidad del alumnado y a favorecer su acceso a la lengua escrita.

En uno de los centros en que se ha desarrollado el programa de intervención que sometemos a estudio, el investigador presencié, por puro azar y fuera del desarrollo de las sesiones de trabajo del propio programa, una escena que, al igual que otras muchas - aunque quizá ésta que detallamos haya sido especialmente chocante - ha permanecido fijada en su memoria como un ejemplo paradigmático de cómo la adhesión rutinaria a un determinado paradigma puede conducir en ocasiones al más puro sinsentido. Nos parece significativo traerla a colación en este apartado pues entendemos que pese a su carácter anecdótico, puede resultar clarificadora.

Se trataba de un aula de educación infantil en la que la docente se afanaba en aplicar un dedo de uno de sus alumnos, cuya mano sujetaba entre las suyas, una y otra vez alternativamente sobre una ficha de papel y un pequeño tarro de pintura. Ante la mirada asombrada del investigador, y con total espontaneidad, esta docente explicó lo siguiente: "¡Estamos terminando las fichas, porque este niño ha faltado varios días y tiene un montón de fichas sin hacer!"

Las fichas. Aquel conjunto de ejercicios que bien sean tomados de una publicación, bien sean de fabricación propia, se han establecido para un determinado espacio de tiempo, y tienen que ser completados. Aunque para conseguirlo, la docente tuviese - como era el caso - que conducir apresuradamente los dedos de los niños hacia los huecos en los que habían de marcar una huella de color, o el trazo de una letra, o cualquier otra cosa. Como decíamos, la actitud de esta profesora, que nos resulta absolutamente chocante, obedece sin embargo a un determinado paradigma pedagógico (cualquier método lo hace). No hay nada en su comportamiento que sea casual. Su actitud refleja, como trataremos de analizar en este trabajo de investigación, una serie de consideraciones sobre su profesión, sobre el aprendizaje, sobre su papel en el aula y sobre el papel de sus alumnos y alumnas en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Como quedará claro a lo largo de este trabajo de investigación, entendemos que existe un paradigma que ha sido dominante en la realidad escolar de los últimos 30 años. Se trata de un paradigma que no se circunscribe al ámbito del aprendizaje de la lectura y la escritura,

sino que engloba a la enseñanza de cualquier área o materia del currículum escolar. Este paradigma, que está enraizado en el conductismo y el desarrollo de métodos analíticos de enseñanza, que ha distribuido el saber en diferentes compartimentos denominados disciplinas o asignaturas y éstas, a su vez, en currículos progresivos, que se organizan desde lo simple a lo complejo, desde las unidades menores a las mayores o más complejas, en formatos lineales o circulares, ha definido un marco metodológico para la enseñanza de la lectura y la escritura muy concreto que ha sido interiorizado por el profesorado.

- ❖ Este paradigma ha situado al aprendizaje de la lectura en un determinado marco temporal (esencialmente el de los primeros años de escolaridad obligatoria) y de algún modo lo ha entendido previo a la propia capacidad de escribir.
- ❖ Este paradigma ha promocionado la utilización de métodos de enseñanza de la lectura y la escritura analíticos (en diversas versiones: que comienzan por la identificación de letras, de sílabas, de fonemas)
- ❖ Se trata de un paradigma que ha primado la corrección formal desde los inicios del proceso (caligrafía, ortografía, presentación, letra cursiva), frente al sentido comunicativo de las prácticas y por tanto ha primado la lectura y escritura de palabras u oraciones frente al acceso a textos completos.
- ❖ Es también un paradigma que valora la lectura en voz alta (velocidad y entonación) y los ejercicios de escritura (caligrafía y corrección ortográfica y gramatical) como elementos clave de la evaluación de la competencia lectora y escritora
- ❖ Ha sido por lo tanto un paradigma que atiende mal a la diversidad del alumnado, pues entiende que la aplicación de estos métodos posibilita el acceso al código escrito a todos y todas en unos plazos de tiempo muy semejantes, considerando que los retrasos y disfunciones que un número considerable del alumnado presenta ante esta aplicación son muestras de problemas de aprendizaje, de disfunciones o bloqueos que corresponden al alumno o la alumna, y en ningún modo al método que se le ofrece para

aprender. Estos problemas han sido considerados como un determinado trastorno del aprendizaje que ha recibido la denominación de Dislexia.

Frente a este paradigma, y en buena medida opuesto al mismo, el investigador - a través de la observación sistemática del desarrollo del programa que ha sido objeto de estudio - ha conocido otro bien diferente. Se trata de una mirada hacia el proceso de aprender a leer y escribir que presenta las siguientes consideraciones:

1. Frente a la consideración de un marco temporal breve y concreto (primer ciclo de la educación primaria), considera el aprendizaje de la lectura y la escritura un proceso dilatado y complejo, que comienza antes incluso de la educación infantil y que no se completa hasta, al menos, la finalización de la escolaridad obligatoria. La escritura es, en este paradigma, un aprendizaje simultáneo y en ocasiones previo y posibilitador del aprendizaje de la lectura.
2. Frente a la utilización de métodos analíticos, de corte deductivo, este paradigma entiende que el acceso al código escrito de la lengua ha de promoverse de modo inductivo mediante el uso constante y sostenido de la lengua escrita desde los primeros momentos, antes incluso de que el alumnado sea capaz de reproducir la versión completa de dicho código.
3. Muy al contrario de la primacía de la corrección formal y de la práctica de letras, palabras y oraciones, este paradigma promueve la primacía del sentido comunicativo de las prácticas y del acceso a textos con sentido y funcionalidad comunicativa desde el inicio de dicho proceso.
4. Frente a la velocidad lectora y la entonación en voz alta, este paradigma promueve la comprensión lectora en todo acto de lectura y su práctica en comunidad, dentro de una comunidad que tiene como herramienta clave el diálogo. Asimismo, frente a los ejercicios de escritura, este paradigma promueve el desarrollo de proyectos comunicativos en los que el uso de textos de diversa tipología y formato tengan el protagonismo. Esta tipología de actividades configura los mecanismos esenciales de la evaluación de la competencia lectora y escritora del alumnado.

5. En definitiva, este paradigma, frente al anteriormente descrito, atiende mejor a la diversidad del alumnado, pues no entiende que este proceso de acceso al código escrito de la lengua se produzca siguiendo un determinado molde diseñado desde quien enseña, sino que sigue unos plazos que son diferentes en tiempo y calidad de las prácticas en función de la necesaria diversidad del alumnado. Muchos de aquellos retrasos o bloqueos no suceden porque no encuentran lugar en aulas que se desarrollan dentro del paradigma que describimos, llegando a cuestionar en ocasiones el propio concepto de la dislexia como un constructo de corte tautológico (esto es, que se define como parte de su propia definición. Así, un alumno que muestra dificultades con la lectura sería disléxico, lo que significa que este alumno ¡muestra dificultades con la lectura!)

Como hemos mencionado, uno de estos dos paradigmas ha sido dominante a lo largo de muchos años. Esto lo ha situado en el inconsciente de la comunidad educativa como la referencia clásica o tradicional, de tal modo que cualquier otra propuesta resulta, de entrada, cuestionada y necesitada de justificación permanente. No parece servir la demostración empírica, la experiencia que es ya muy habitual en un gran número de centros educativos - en especial en la etapa de educación infantil - de docentes que están situados en este segundo paradigma y cuya experiencia es muy exitosa. Resulta incluso dudosa la eficacia de las múltiples acciones formativas de diversa naturaleza que se proponen desde la red de formación permanente y que promueven el conocimiento y la experimentación de esta mirada social y constructivista de la enseñanza de la lengua escrita. Es incluso sorprendente la leve influencia que demuestra la legislación educativa, que ha venido incorporando este paradigma en las recomendaciones metodológicas de los sucesivos Decretos de Currículo hasta convertirla hoy día en casi una obligación legal.

El investigador, a través de su labor como asesor de formación, conoce un buen número de centros en los que determinados docentes mantienen una lucha constante por promover entre sus compañeros y compañeras una necesaria revisión de sus paradigmas metodológicos que proporcione una mínima coherencia al trayecto del alumnado a lo largo

de la escolaridad. Estas y estos docentes se encuentran ante la difícil situación de defender día a día su modo de actuar en el aula frente al monolítico poder de la tradición, que cuestiona cualquier cambio pese a que éste demuestre un innegable valor de motivación del alumnado, de aprendizajes más profundos y más rápidos, y lo que es más importante, de aprendizajes más inclusivos, más justos.

Esta sería una justificación suficiente para esta investigación, pues el Programa de Intervención "Escribir como Lectores, de una obra literaria"² es un ejemplo paradigmático del enfoque metodológico al que hacemos referencia en este apartado. Es además un programa que enmarcamos en la formación del profesorado, que ha demostrado una notable eficacia, tanto en lo referente a su valoración por parte del profesorado participante, que ha sido muy alta; como en lo que respecta a su transferencia a las aulas, que ha sido - entendemos que promovido por la estructura organizativa del propio programa - muy consistente; y asimismo en lo tocante a su impacto en los centros en que se ha desarrollado, en donde se han promovido cambios organizativos y metodológicos profundos en lo que respecta al tratamiento de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Describir y tratar de comprender cómo funciona el programa y cuáles son las claves metodológicas que lo sustentan creemos que podrá generar algunas reflexiones que podrían resultar útiles para los y las docentes que mantienen esta lucha por mejorar la experiencia de aprendizaje de sus alumnos y alumnas, así como el concepto que de sí mismos adquieren como lectores y escritores.

I.4. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio de este trabajo de tesis es un Programa de Intervención Didáctica. Se trata de un programa de intervención que actúa en el ámbito de la enseñanza de la lectura y la escritura y que promueve la creación de comunidades de prácticas lectoras y escritoras centradas en la literatura y en contextos escolares.

² Véase Anexo.

Este programa se ha desarrollado en el contexto de la formación permanente de profesorado en ejercicio. Los participantes son docentes de educación infantil y educación primaria de centros sostenidos por fondos públicos.

Se ha procedido a un estudio de corte cualitativo, mediante las técnicas de Estudio de Casos y Observación Participante, a tres ediciones de este programa de intervención que se han desarrollado en el transcurso de tres cursos escolares (entre los años 2013 y 2016). Los datos recogidos se han analizado siguiendo la metodología de la Teoría Fundamentada, con el objeto de generar algunas conclusiones de utilidad para la comunidad docente en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto de la escuela.

1.5. POSICIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO DEL INVESTIGADOR RESPECTO AL OBJETO DE ESTUDIO.

El investigador ha transitado los senderos que dibujan los dos paradigmas metodológicos que se describen en el presente capítulo. Su posicionamiento epistémico es, en el momento en que se inicia este estudio, coincidente en lo esencial con el paradigma que sustenta el programa de intervención que es objeto de estudio. La historia laboral y la formación inicial del investigador son determinantes para su posicionamiento, pues en definitiva su trabajo consiste en procurar la reflexión y la innovación en los claustros de profesores de la zona de influencia del centro de formación. Es una tarea compleja que guarda relación estrecha con el ámbito de la didáctica, entendido este como el posibilitar la relación fructífera entre la práctica y la teoría. El papel de un asesor de formación está entre estas dos orillas, en la tarea de ayudar a cruzar, a tender puentes, o al menos a señalar las piedras que, a modo de puente, posibilitan el paso. Tratándose de la temática que atiende este estudio de tesis, se trata de elucidar si existe una metodología adecuada para una enseñanza y un aprendizaje más justo, más eficaz, más inclusivo, de la lectura y la escritura, acorde con los nuevos saberes con que contamos acerca de estas competencias. El desarrollo de varias ediciones

del programa Escribir como Lectores³ (EcL) parece señalar una posibilidad y aquí surge el interés genuino de este trabajo de investigación.

I.6. PROPÓSITOS QUE GUÍAN EL ESTUDIO: IDEAS ORIENTATIVAS

Conviene aclarar en este punto que los propósitos que guían este estudio de tesis constituyen un objeto de estudio y reflexión que desborda con amplitud los límites del presente trabajo. Son en realidad objetos de observación y análisis que han preocupado al investigador desde mucho antes de comenzar este trabajo, y que a buen seguro continuarán ocupando su tiempo y sus esfuerzos profesionales.

Hemos tratado de explicarlo con detalle en los apartados anteriores haciendo referencia a la trayectoria de formación académica y experiencia laboral de investigador porque entendemos que estos datos ayudarán a situar las interpretaciones que se ofrecen en este trabajo. Se trata, en resumidas cuentas, de la búsqueda de la metodología más adecuada para la enseñanza de la lectura y la escritura y, a un mismo tiempo, de la intención de descubrir una metodología eficaz para la formación del profesorado en cuanto a esta temática. Estos han sido los dos ámbitos que han ocupado al investigador en su doble papel de docente y asesor de formación permanente.

- ❖ Se trata, en primer lugar, de describir con detalle, de proponer una descripción que denominamos "densa" del Programa de Intervención "Escribir como Lectores, de una obra literaria". ¿En qué consiste? ¿Cómo se organiza? ¿Qué propone a los docentes y alumnas/os? ¿Qué aprendizajes, qué contenidos...?
- ❖ Se trata, además, en un segundo lugar, de intentar comprender, así sea en cierta medida, cómo funciona realmente el programa. ¿Cuáles son los mecanismos que pone en funcionamiento? ¿Cómo trata de transformar las prácticas?

³ Véase Anexo.

- ❖ Y se trata también, en último lugar, de extraer de todos estos pasos en el análisis, alguna certeza, al menos alguna propuesta teórica que explique algo que de modo empírico hemos comprobado ya: que este programa de intervención ha sido un éxito muy notable en todas sus ediciones. Esto lo hemos visto, comentado, escrito y leído. Aquí nos hemos propuesto someterlo a un análisis científico para tratar de que estas observaciones intuitivas puedan cobrar validez.

Pues entendemos que es muy interesante que iniciativas como esta, que han sido tan productivas para docentes y alumnos, sean descritas, interpretadas, explicadas y, de este modo, valoradas en su justa medida.

Se trata, en definitiva, tal como definimos a continuación, en el epígrafe en que formulamos los objetivos generales de este estudio, de buscar respuestas para dos preguntas clave:

- ❖ ¿Cuáles son las características básicas de la metodología más eficaz para ayudar al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado?
- ❖ ¿Cuáles son las características básicas de la mejor metodología para ayudar al profesorado a revisar sus prácticas y transformar su propia metodología?

La posibilidad de ofrecer al profesorado la participación en el Programa de Intervención "Escribir como Lectores, de una obra literaria" en el marco de sus proyectos de formación permanente en centros, nos ha ofrecido la posibilidad de estudiar con detenimiento y someter a un proceso de investigación este programa, que ofrece, como trataremos de analizar, una posible respuesta para estas dos ideas clave. Así pues, a partir de las ideas que se comentan en la justificación de este estudio, podríamos definir como propósito fundamental que guía el mismo, en el marco estricto y por fuerza humilde de este trabajo de investigación, el tratar de encontrar algunas respuestas posibles a algunas preguntas concretas:

En cuanto a la primera cuestión:

- ❖ ¿Pueden hacerse "otras cosas" con la literatura? (además de ejercicios, exámenes y pruebas de lectura)
- ❖ ¿Proporciona, el Programa de intervención EcL, al profesorado participante un método pedagógico para el diseño de secuencias didácticas que ayuden al alumnado a desarrollar su competencia lectora y escritora?
- ❖ Si la respuesta a la pregunta anterior fuese afirmativa, ¿cuáles podrían ser las características básicas, las claves metodológicas, que definen este método pedagógico?
- ❖ ¿Este método proporciona un marco adecuado para la atención a la diversidad del alumnado?

Y en cuanto a la segunda de las preguntas clave:

- ❖ ¿El programa EcL ofrece un marco productivo para la formación del profesorado en ejercicio? ¿Constituyen las características de su diseño un marco útil para la innovación a través de la formación en ejercicio?

1.7. PRECISIÓN DE OBJETIVOS Y FINALIDADES DEL ESTUDIO: ¿QUÉ SE PRETENDE INDAGAR O CONOCER SISTEMÁTICAMENTE?

1.7.1. OBJETIVOS GENERALES DEL ESTUDIO

1. Estudiar la incidencia de un programa de intervención didáctica (el programa EcL "Escribir como Lectores, de una obra literaria") en la formación de docentes.
2. Observar qué sucede cuando el alumnado está expuesto a un uso constante y sostenido de lo escrito, en el contexto de una comunidad de prácticas respetuosa con su etapa de adquisición del código.

I.7.2. ESTOS OBJETIVOS GENERALES SE CONCRETAN EN UNA SERIE DE OBJETIVOS OPERATIVOS:

- ❖ Identificar las claves que delimitan el diseño de un programa de intervención didáctica
- ❖ Esbozar algunas reflexiones que expliquen la incidencia de este programa
- ❖ Describir los sucesos, las actitudes percibidas y las reflexiones del profesorado acerca de la temática objeto de estudio
- ❖ Caracterizar a los diferentes agentes que intervienen en los procesos de interacción didáctica
- ❖ Analizar los datos que se recogen en las distintas fases del programa de intervención
- ❖ Comparar los conceptos que surgen del análisis de los datos recogidos
- ❖ Relacionar en forma axial y diagramada las categorías de análisis
- ❖ Comprender los elementos que influyen en la incidencia del programa de intervención
- ❖ Contextualizar los elementos estudiados en los procesos de intervención didáctica
- ❖ Interpretar las relaciones encontradas
- ❖ Evaluar la incidencia del programa en los diferentes ámbitos (satisfacción, transferencia e impacto)
- ❖ Crear algunas reflexiones que puedan resultar valiosas para el contexto educativo

SEGUNDA PARTE

CONSTRUCCIÓN DE LOS ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN: MARCO TEÓRICO, CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO



CAPÍTULO 2: EVIDENCIAS DEL CONOCIMIENTO CONSTRUIDO EN TORNO AL OBJETO DE ESTUDIO

2.1. INTRODUCCIÓN	58
2.2. PARADIGMAS Y MODELOS DIDÁCTICOS. EL COLOR DEL CRISTAL	59
2.2.1. Principales paradigmas pedagógicos	62
2.3. EL PARADIGMA TRADICIONAL: AULAS, PROGRAMAS Y EXÁMENES	68
2.4. OTRO PARADIGMA. APRENDER EN COMUNIDAD A TRAVÉS DEL DIÁLOGO..	75
2.4.1. Aprendizaje como hecho social. Siempre se aprende.....	75
2.4.2. Aprendizaje como hecho social. aprender en una comunidad de prácticas...	78
2.4.3. La lectura, la escritura y su aprendizaje. construir la escritura.....	86
2.4.4. Leer y escribir literatura. La teoría transaccional. El continuo eferente-estético.	94
2.4.5. Leer y escribir literatura	101
2.4.6. escribir como lectores. un programa inclusivo.....	107

2.1. INTRODUCCIÓN

El Programa de intervención que sometemos a estudio en el presente trabajo se enmarca en un determinado paradigma que supone una idea particular acerca de la lectura y la escritura, y sus realizaciones posibles en el marco del concepto más amplio de la Literacidad, así como una determinada forma de mirar al proceso mismo de aprender en general, y en particular de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito.

Por lo tanto, este primer capítulo, que trata de esbozar un marco de teoría para comenzar a entender los fundamentos de este programa de intervención comienza por ofrecer una perspectiva amplia de cuatro cuestiones clave sobre las que descansa esta propuesta, que son: la pertenencia a un paradigma social del aprendizaje; aquel que entiende que se aprende mejor a través de la construcción de pequeñas comunidades de prácticas, centradas en nuestro caso, en la lectura comprometida y la creación de textos; el segundo fundamento se sitúa en el paradigma transaccional en cuanto al hecho mismo de leer, y en especial al carácter estético de la lectura; el tercero de los elementos que cimentan la propuesta son las teorías acerca del proceso psicogenético de la construcción del lenguaje escrito, que nos sitúan ante un proceso de construcción del aprendizaje y de ciertas etapas que hemos de conocer y respetar para que las secuencias didácticas surtan efecto; por último rescatamos una breve pero significativa referencia al cuarto de los elementos sobre los que descansa la propuesta, que no es otro que el concepto de inclusión, la atención debida a la diversidad que será, en el programa que sometemos a estudio, una de sus más importantes características definitorias.

En definitiva, de lo que se trata en este apartado es de presentar estos cuatro constructos teóricos, a fin de establecer un marco adecuado para comprender la implementación de este Programa, su incidencia en la formación de los profesores y profesoras que han participado en el mismo, y el impacto que ha supuesto en el alumnado que se ha visto implicado en su desarrollo.

2.2. PARADIGMAS Y MODELOS DIDÁCTICOS. EL COLOR DEL CRISTAL

*En este mundo traidor
nada es verdad ni mentira.
Todo es según el color
del cristal con que se mira.
(Ley Campoamor)*

En el presente estudio se menciona de forma recurrente el término "paradigma", pues es éste un constructo clave que ha guiado la observación y el análisis de los sucesos, que han llevado a la elaboración de ciertas categorías que podrían resultar útiles para la reflexión. Conviene pues dedicar un apartado a aclarar qué entendemos aquí por paradigma, qué tipos de paradigmas contemplamos y referenciamos y, por último, qué utilidad para la investigación le otorgamos a este concepto.

El término "paradigma" proviene del griego (paradeigma) y su análisis etimológico remite a "algo que sigue un determinado patrón o modelo" (un prefijo "para-" que implica anterioridad, la raíz "deix-" de un verbo que significa mostrar, señalar; y "-ma": que sucede, que se hace, resultado de una acción). Para nosotros remite a lo que está antes de lo que hacemos, lo que subyace, lo implícito, la visión personal que sustenta la actuación. Un paradigma es, según esta mirada etimológica, una perspectiva general, una visión particular del mundo - o de una parte del mismo - que nos sitúa ante la toma de decisiones, que orienta nuestro proceder.

En los medios sociales escuchamos este término con frecuencia en la actualidad en relación con el mundo educativo. No es infrecuente leer o escuchar referencias a un posible "cambio de paradigma" en la educación, señalando la posibilidad de que estemos asistiendo, en estos albores del siglo XXI, a un momento señalado de la historia de la educación en el que estaríamos transitando la crisis de un presunto paradigma dominante que no resulta ya adecuado o funcional para la escuela actual y, por lo tanto, presenciaríamos una suerte de nacimiento de un paradigma completamente diferente, nuevo, acorde con las necesidades e intereses de estos nuevos tiempos. Se apela en gran medida al desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y comunicación para señalar en éste una de las claves más determinantes para esta crisis educativa; otra clave sería la también profunda crisis

económica que ha golpeado al sistema capitalista en los últimos diez años (2007 - 2017), y que ha llevado a las sociedades a cuestionar sus sistemas de formación, pues el encaje de sus sistemas educativos con el tejido productivo ha cambiado de forma sustancial; la otra gran revolución social que desbordaría a aquel paradigma educativo obsoleto sería el proceso de globalización, que genera unos desmedidos niveles de diversidad inasumibles por una escuela que no está preparada para atenderlos.

Estamos pues ante un término de evidente valor conceptual. Trataremos de rescatarlo y de traerlo a este trabajo de tesis de un modo más concreto, delimitado en lo posible y funcional. De este modo comenzaremos por tratar de ubicarlo en el seno de las ciencias de la educación, en particular en el ámbito de la didáctica, que nos ocupa fundamentalmente. Encontramos en la bibliografía al respecto diversas adjetivaciones para este término que conllevan algunas diferencias de definición y clasificación, así encontramos denominaciones tales como: paradigmas educativos, paradigmas escolares o paradigmas pedagógicos; encontramos este último - paradigmas pedagógicos - más ajustado a los propósitos de este trabajo de investigación y lo adoptamos, pues otras visiones nos conducen al ámbito de la Teoría y la Historia de la Educación, o al de la Política Educativa (Penalva, 2009; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2007; Hargreaves, 1994; y García Pérez, 2000); mientras este que escogemos entendemos que refiere de un modo más coherente al ámbito de la didáctica, que nos ocupa en este trabajo, esto es: de la descripción de una realidad, de unos sucesos que siguen modelos determinados; modelos que obedecen - según hemos explicado - a unas determinadas tendencias, perspectivas, miradas... paradigmas.

Por último, diremos que nos interesa de un modo especial definir y observar este constructo teórico, pues el presente trabajo de investigación constituye un ejemplo de investigación de corte cualitativo, que se vale de técnicas tales como la observación participante o el estudio de casos, para algunas de las fases del proceso investigado. En ambas técnicas resulta de especial valor la hermenéutica, la interpretación de lo que se observa, de lo que se escucha y lee, de lo que se puede apreciar - y también de lo que no se aprecia - para la construcción de los datos que sustentan el análisis. Este carácter etnográfico

de la investigación (McLaren, 1995) procede siempre en el contraste entre lo que se observa y lo que el investigador espera observar (o cree que va a observar o que debería observar), un contraste que es en esencia el contraste entre el paradigma del investigador y el de la persona (o personas) observadas en el contexto de la acción. En definitiva, entendemos que los procesos de investigación seguidos han constituido en buena medida procesos que operaban en el contraste de los datos observados y las interpretaciones que estos generaban para el investigador, siempre tratando de ubicarlos en el marco de paradigmas que también han sido objeto de reflexión y contraste. Es por esto que nos interesa delimitar claramente su definición e implicaciones.

Debemos a Thomas Khun, físico y filósofo estadounidense, la acepción más productiva que encontramos de este término paradigma, pues incorpora la noción de "filtro ideológico", el modo especial, basado en una determinada experiencia, conocimiento y actitud, en que miramos, en general, las cosas. Para este autor, se trata de "un esquema básico de interpretación de la realidad, que comprende supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que son adoptados por una comunidad de científicos" (Khun, 1968, p. 45), y que les proporcionan un marco posible para afrontar el desempeño de sus investigaciones. Se trata, en definitiva, de un marco desde el cual poder mirar el mundo; un marco que nos proporcione la posibilidad de adjudicar sentido y significado a los acontecimientos que percibimos, que nos guíe en la práctica. Esta guía de la práctica se constituirá en forma de lo que denominamos "modelos" de acción, de acción pedagógica: modelos pedagógicos.

(...) el discurso educativo presenta una divergencia a la hora de concebir el papel que la escuela debe jugar en la sociedad. Resultaría ardua y espinosa la tarea de reseñar en un artículo todas las líneas relativas al cambio escolar. Sin embargo, es posible reducirlas a un común denominador, o, dicho de otro modo, a los "tipos" o "paradigmas" predominantes. Englobar estas orientaciones —relativas al cambio de la organización escolar— bajo el término paradigma tiene sus riesgos semánticos. El término no ha de entenderse en un sentido estricto —tal y como T. Kuhn lo plantea—, sino de un modo genérico; en este sentido, hace referencia a la perspectiva predominante en una teoría, línea de investigación, o corriente de estudio en torno a la organización escolar. No se refiere, pues, a una teoría, sino más bien una "tendencia dominante". (Penalva, 2009, p. 81)

2.2.1. PRINCIPALES PARADIGMAS PEDAGÓGICOS

Para los efectos de este trabajo de tesis entendemos que se pueden diferenciar con claridad tres paradigmas pedagógicos diferentes, aunque explicaremos que dos de ellos podrían configurarse en un nuevo paradigma que creemos que podría resultar un marco muy adecuado para ayudar al cambio necesario en nuestras aulas. Explicaremos sucintamente sus características definitorias, pues tendremos ocasión a lo largo de este trabajo de operar con mayor detalle en las referencias a estos paradigmas. Trataremos de llamar la atención acerca de sus realizaciones, en particular en lo que Peter McLaren denomina su ritualización, esto es, su puesta en escena, el significado que podemos otorgar a los comportamientos, las actitudes, las ideas previas que se infieren de una cierta dramatización que siempre suponen las actividades de enseñanza y aprendizaje (McLaren, 1995).

2.2.1.1. El paradigma conductual/conductista. Paradigma tradicional

He aquí el paradigma que denominaremos conductista o conductual, pues es del conductismo - una teoría psicológica acerca del aprendizaje - de donde se nutre de un modo fundamental; la denominaremos en ocasiones mecanicista, pues representa, como veremos, propuestas didácticas de corte industrial; y le adjudicaremos también el adjetivo tradicional, pues ha sido el paradigma dominante durante mucho tiempo y a pesar de que sin duda está muy cuestionado, todavía sirve de filtro, orienta los modelos de actuación de innumerables docentes (Hargreaves, 1994; García Pérez, 2000), como veremos.

Algunas de sus características definitorias son las siguientes:

- ❖ El estudio del aprendizaje ha de enfocarse en fenómenos observables y medibles. El aprendizaje es el producto de una relación "estímulo - respuesta"; y los procesos internos tales como el pensamiento y la motivación, que no pueden ser observados ni medidos, se descartan en cuanto a la reflexión sobre el aprendizaje. De hecho, en este paradigma, se considera que un aprendizaje ocurre sólo cuando puede observarse un

cambio en el comportamiento. Si no hay cambio observable no hay aprendizaje.

- ❖ El mayor legado del conductismo han sido algunos de sus modelos útiles para la modelación de conductas. El uso del denominado refuerzo (positivo y negativo), la asignación de calificaciones, recompensas y castigos son también aportaciones de esta teoría, y constituyen, por lo tanto, rituales que nos sitúan ante este paradigma.
- ❖ Los principios de las ideas conductistas han sido defendidos asimismo como útiles para la memorización, apropiación de algoritmos y, en general para algunas tareas cognitivas de los niveles menos exigentes, aunque la crítica en este ámbito se refiere a la baja tasa de transferencia que demuestran los aprendices de los conocimientos adquiridos de este modo a situaciones de uso en los que habrían de ponerlos en práctica.
- ❖ Los principios conductistas se han mostrado eficaces en el entrenamiento de adultos para tareas específicas en las que la preparación "estímulo-respuesta" puede resultar útil e incluso imprescindible, por ejemplo: preparar maquinistas de tren o pilotos en una línea aérea para afrontar situaciones de emergencia.
- ❖ El modelo de enseñanza en este paradigma es esencialmente el de transmisión. El profesor enseña al alumno los saberes (sean estos declarativos, experimentales o actitudinales); el alumno es, pues, un receptor de conocimientos. Y por tanto el profesor ha de ser quien conoce y puede transmitir estos conocimientos, pues tal es su tarea esencial.
- ❖ El currículum más lógico dentro de este paradigma conductual es un currículum cerrado y rígido, que se corresponde con la programación a partir de objetivos. La evaluación, como es lógico, será esencialmente sumativa, basada en resultados observables y medibles. Entre el proceso y el producto, el paradigma conductual opta claramente por el producto de las actividades de aprendizaje y enseñanza. Es allí, en el producto, donde únicamente se puede ver si se ha aprendido, o no.

- ❖ Si tuviésemos que escoger una metáfora clásica con la que se ha identificado al conductismo, esta sería "la máquina", entender al ser humano como una máquina, para diseñar el mejor modelo de intervención didáctica que consiga que estas "máquinas" aprendan a hacer cosas nuevas.

2.2.1.2. El paradigma cognitivo. Constructivismo psicológico

El paradigma cognitivo se enfrenta al anterior a partir de la incorporación de teorías psicológicas que superan a las conductistas, que enriquecen sus propuestas con aportaciones tan sugerentes como la psicología genética de Jean Piaget, el concepto de aprendizaje significativo de David Paul Ausubel, la teoría de la Gestalt, el aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner o las innovadoras apreciaciones de Lev Vygotsky sobre aspectos sociales del aprendizaje o el concepto de Zona de Desarrollo Próximo. En general se trata de dimensiones de lo cognitivo, como son la atención, la percepción o la memoria, la inteligencia, el lenguaje, o el desarrollo del pensamiento. Son de tal magnitud las aportaciones de la psicología cognitiva, que han constituido la base de otros paradigmas posteriores, de tal forma que resulta muy evidente que, mediante ciertos ajustes, podrían constituirse en un nuevo paradigma. Veamos:

- ❖ La teoría cognitiva incorpora elementos clave para la enseñanza y el aprendizaje que se habían obviado por no resultar posible su observación. Pensemos en conceptos como la memoria, la atención o el propio razonamiento.
- ❖ Frente al reduccionismo que constituye el paradigma tradicional, el paradigma cognitivo incorpora otro de sus constructos de mayor productividad: el procesamiento de la información. En el paradigma tradicional no se tenía en cuenta este proceso, pues de nuevo era inobservable. A partir de este momento, la noción clara de que entre un posible estímulo y la respuesta que cada alumno o alumna ofrece al mismo, media todo un mundo de procesos cognitivos, que podemos resumir en este término "procesamiento" que no solamente condicionan todo el planteo, sino que a partir de este

paradigma suponen el ámbito de evaluación fundamental, pues es en este procesamiento (cuando un aprendiz organiza, filtra, codifica, categoriza, o evalúa la información e interpreta la realidad), donde precisamente ocurre el aprendizaje. El producto pasa a un segundo plano ahora, ante el proceso.

- ❖ El paradigma cognitivo observa la circunstancia de que cada individuo tiene sus diferentes representaciones del mundo, que dependen de sus propios esquemas individuales y de su realidad, y que irán cambiando y serán cada vez más sofisticadas.
- ❖ El alumno, dentro de este paradigma, ha de ser sujeto activo, procesador de información, y poseedor de una competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas. No se trata ya de recibir conocimientos que habrá de devolver iguales, debidamente memorizados. Se trata más bien de ser capaz de actuar valiéndose de lo aprendido para solucionar cuestiones socialmente relevantes. Así pues, el protagonismo del profesor se diluye. El alumno pasa a ocupar ese lugar protagónico del acto de aprender. Y el programa, que en el paradigma conductista había de ser cerrado y rígido, pues en este que definimos habrá de ser abierto y flexible, si quiere dar lugar a tales protagonismos. ¿Cuál sería en este caso, el del paradigma cognitivo, la metáfora? Pues algo más orgánico. Frente a la máquina, el organismo humano, el cuerpo, en toda su complejidad sistémica, en toda su riqueza y profundidad también.
- ❖ En cuanto al papel del maestro o la maestra, que estará centrado en el diseño y la planificación de contextos ricos en posibilidades para que el alumnado construya sus aprendizajes, lo denominaremos constructivista, desde lo que se ha denominado como "constructivismo psicológico", que se corresponde en mayor medida con los postulados de Piaget, y que entiende que el aprendizaje es fundamentalmente un asunto personal en el cual el aprendiz genera hipótesis, usando procesos inductivos y deductivos, para entender el mundo y pone estas hipótesis a prueba con su experiencia personal. El motor de esta actividad es el conflicto cognitivo. En general, esto implica, en situaciones de aprendizaje, que exista aprendizaje por descubrimiento,

experimentación y manipulación de realidades concretas, así como diálogo que fomente el pensamiento crítico.

2.2.1.3. El paradigma ecológico - contextual. Constructivismo social

Cuando pienso que hay enormes diferencias entre la manera en que se adquiere el lenguaje y las maneras en que se adquieren otras formas de conocimiento y habilidades, coincido con Vygotsky en que hay por lo menos un paralelismo profundo en todas las formas de adquisición del conocimiento, precisamente en la Zona de Desarrollo Próximo y los procedimientos para ayudar al que aprende a entrar y avanzar en ella. Fue el genio de Vygotsky el que descubrió la importancia de la adquisición del lenguaje como un proceso análogo, y creo que llegó a este descubrimiento por su profunda convicción de que en el lenguaje y sus formas de uso - desde la narrativa hasta el álgebra y el cálculo proposicional - se refleja nuestra historia (Brunes, 1994).

Este es el paradigma más actual, más innovador y más interesante desde nuestro punto de vista, pues incorpora esencialmente las innovaciones del paradigma anterior - pues las comparte en esencia, sin negarlas, apenas enriqueciendo algunos de los presupuestos que sustentan el cognitivismo - pero incorpora además el conjunto del contexto social a la teoría sobre el aprendizaje, constituyéndose en un paradigma necesario en los tiempos en que se redacta este trabajo. Incorpora por lo tanto, el contexto y la interacción social a la ecuación, a las familias y la sociedad como mediadores de los aprendizajes (Molina, 2004).

El protagonismo epistémico de la teoría que sustenta a este paradigma recoge fundamentalmente las aportaciones de Lev Vygotsky en la medida en que tienen en cuenta la historia personal, la clase social, incluso la época histórica y las herramientas que los aprendices tienen a su disposición para analizar los procesos de construcción del conocimiento. El proceso de desarrollo cognitivo individual no puede entenderse como independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular. No es posible estudiar el proceso de desarrollo psicológico sin tener en consideración el contexto histórico y cultural en el que se produce, así como las prácticas sociales que supone (Vygotski, 1978; Cole, 1984, y D'Angelo, 2007).

Un constructo clave en este paradigma es el de la Zona de Desarrollo Potencial (ZdP), que ve en la imitación humana una nueva posibilidad de aprender en la que el adulto proporciona al niño auténticas funciones psicológicas superiores externas que le van permitiendo alcanzar conocimientos con mayores niveles de complejidad, logrando así que, lo que el niño pueda hacer hoy con ayuda de un adulto, logre hacerlo mañana por sí sólo. De este modo, el papel de la interacción social (especialmente con los que saben más: expertos, maestros, padres, niños y niñas mayores, etc.) reviste una especial importancia para el desarrollo psicológico del alumno o alumna.

Y no son únicamente las relaciones sociales las que pueden mediar en esa ZdP, también otros artefactos como el propio lenguaje, la escritura, los libros o los artefactos digitales permiten el desarrollo del alumno, pues forman parte de un flujo sociocultural del que también forma parte el sujeto que aprende. Por lo tanto, el alumno puede construir sus conocimientos realizando procesos de construcción personal y proceso auténticos de colaboración con otras personas que intervinieron, de una u otra forma, en ese proceso.

El alumno, en este paradigma, ha de ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar.

¿Y cuál ha de ser el rol del maestro o la maestra? Pues habrá de asumir la forma del mediador cultural que enseña ahora en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados; un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. Así, a través de actividades conjuntas e interactivas, el docente procede promoviendo zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes, gracias a sus aportes y ayudas estructurados en las actividades escolares siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada.

La educación formal debe estar dirigida en su diseño y en su concepción a promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y con ello el uso funcional, reflexivo y descontextualizado de los instrumentos (físicos y psicológicos) y tecnologías de mediación sociocultural (la escritura, las computadoras, etc.) en los educandos. (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2007, p. 36)

¿Y cuál será pues la metáfora en este paradigma? Pues según se intuye en su denominación será el ecosistema, el contexto social, el ambiente, lo que nos sirva de elemento de identificación para tratar de entender la complejidad del hecho educativo según este paradigma. No es la simplicidad de la máquina, ni acaso la individualidad del ser humano, elementos que puedan por sí solos explicar esta complejidad. Una metáfora más productiva será la que identifique los delicados equilibrios de un ecosistema natural o social con la también delicada y compleja realidad que encontramos en las aulas.

Y como mencionamos al principio de este apartado - y continuaremos tratando a lo largo de este trabajo de investigación - el recurso a estos constructos teóricos no debería constreñir nuestra creatividad. Ninguno de ellos es perfecto e inamovible. No son más que marcos ideológicos necesarios para abordar el diseño de las prácticas. Cada uno de estos paradigmas sustenta diferentes modelos pedagógicos de desigual funcionalidad. Los docentes no actúan en general regidos monolíticamente por uno de ellos. La realidad es más compleja y cambiante.

Pero lo que sí nos proporciona un paradigma es la posibilidad de actuar con coherencia, de diseñar secuencias didácticas coherentes, y esto es en realidad lo que constituye su valor esencial. Para nosotros, en el presente estudio, lo que suponen en definitiva es una herramienta para enfrentar la comprensión de aquello que hemos observado, de atribuir sentido a aquello que hemos presenciado, escuchado o leído; pues sólo a la luz de un paradigma se puede inferir el modelo pedagógico que los docentes han construido para sus prácticas. A continuación analizamos los elementos que podrían constituir el modelo pedagógico que sustenta al programa de intervención didáctica que nos ocupa.

2.3. EL PARADIGMA TRADICIONAL: AULAS, PROGRAMAS Y EXÁMENES

Tradicionalmente se ha entendido el aprendizaje como un proceso individual. Los estudios sobre el aprendizaje, que proceden esencialmente del ámbito de la psicología, lo han

enfocado como algo que sucede en el interior de cada persona. Estos estudios han dado origen a diversas teorías del aprendizaje que tienen en común la necesidad de explicar éste desde el punto de vista del individuo que aprende.

Del mismo modo que se ha tratado el aprendizaje como un proceso individual, se ha tratado de acotar este proceso en el tiempo. Los modelos psicológicos o neurofisiológicos del aprendizaje tratan de establecer el comienzo y el final de un determinado aprendizaje, entendiendo que éste puede analizarse separado de otras actividades del individuo. Así, aprender puede ser una actividad específica, diferente de otras actividades, que podemos tratar de modelar.

Además, en este modelo tradicional del aprendizaje que entiende que existen procesos de aprendizaje diferenciables de otros procesos vitales del individuo, se entiende también que estos procesos se caracterizan por la correspondencia entre dos actividades: enseñar y aprender. Estas dos actividades serían - según este modelo - recíprocas. El aprendizaje es resultado de la enseñanza.

Estas tres condiciones que se consideran previas al análisis de los procesos de enseñanza - aprendizaje han dado lugar en nuestros sistemas educativos a algunas de sus características definitorias. La mayor parte de las situaciones de enseñanza que conforman tanto los sistemas escolares (educación formal), como otras iniciativas institucionales o familiares (educación no formal o informal), responden a esta misma mirada hacia el aprendizaje que lo entiende - recordemos - individual, especializado y ligado a la enseñanza.

¿Cuáles son estas características? Veamos:

Aprendizaje como situación vital específica. Las aulas



"El modelo arquitectónico de la escuela se parece mucho a la cárcel, se parece al convento y se parece al cuartel"⁴
(ATMEFTO0035) <https://www.youtube.com/watch?v=pNu9T6DuS24>

Si pensamos en el espacio específico que corresponde al aprendizaje tenemos que referirnos al espacio denominado aula. Un aula es un espacio indeterminado en su misma esencia. En sus rasgos semánticos no encontraremos referencias al tamaño (existen aulas de diversos tamaños), ni a otras características físicas que pueden ser diversas. Un aula se define por su utilidad como espacio específico para el aprendizaje.

Las aulas han sido objeto de cuestionamiento a lo largo de la historia de la educación pero mantienen su vigencia como espacios específicos para el aprendizaje ligadas a este paradigma que presupone que el aprendizaje puede aislarse de otras funciones vitales y en consecuencia se pueden diseñar espacios especialmente proclives a dicha función. De este modo, las aulas han sido diseñadas como espacios definidos, convenientemente aislados de otros estímulos del mundo exterior, organizados de forma que faciliten la atención a las explicaciones del profesor (enseñanza) y a la realización de ejercicios.

⁴ El parecido entre la escuela, la cárcel, el hospital y el convento es reivindicado por el pedagogo italiano Francesco Tonucci en esta entrevista efectuada por el investigador en el proceso de la investigación. La conversación trata sobre el condicionante que suponen muchas de las características de la escuela para un aprendizaje más social y constructivo. El profesor Tonucci continúa ofreciendo su particular mirada hacia esta realidad, que pasa por la conveniencia de repensar el formato físico de las aulas.

Otra característica de nuestras aulas, que ha sido ampliamente cuestionada, es la de su polivalencia. En la mayor parte de nuestros centros educativos, las aulas son espacios donde se suceden - al ritmo marcado por una sirena o un timbre - secuencias de enseñanza de diversas materias, a cargo de diversos enseñantes. Los alumnos se mantienen en estos espacios que para todo sirven, a diferencia de lo que sucede habitualmente en sus vidas, en las que cada espacio que habitan está especialmente diseñado, amueblado, acomodado para algunas actividades en particular.

Cada vez son más las iniciativas que proponen superar este constructo "aula" para crear otros espacios en los centros educativos, espacios como la biblioteca escolar, como los laboratorios o espacios "maker", salas en donde los recursos analógicos conviven con las nuevas tecnologías de información y comunicación, espacios versátiles y diversos en los que se supere el paradigma tradicional y se promuevan metodologías más activas y participativas, la realización de proyectos y tareas competenciales en las que el alumnado asuma la resolución de problemas o la creación artística para desarrollar sus competencias clave.

No obstante, todavía lo más común es encontrar que las actividades de enseñanza se desarrollan en aulas. Todavía son muchas las aulas en las que la disposición de las mesas y la decoración de las paredes hablan de metodologías basadas en la explicación, la ejercitación y la memorización como elementos clave del aprendizaje académico.

Aprendizaje como proceso acotado. El programa

Este paradigma continúa de forma coherente con un diseño curricular que tiende a parecerse - o termina por convertirse en - un programa de instrucción que establece un listado de contenidos (sean estos factuales o en el mejor de los casos, procedimentales) acotado en plazos temporales cerrados y presuntamente razonables.

Estos programas han dado origen a un espléndido negocio editorial a través de numerosos manuales o libros de texto que se han convertido en los verdaderos protagonistas del

proceso de aprender, llegando incluso a generar el cuestionamiento del propio profesor como mediador entre los manuales y los propios alumnos y alumnas. El diseño de programas de instrucción asistidos por ordenador, multimedia e interactivos, han desplazado al profesorado de la centralidad de su papel en la enseñanza tradicional.

Algunos de los más recientes neologismos que se presentan en la actualidad para designar presuntas innovaciones para la enseñanza basada en nuevas tecnologías, como la llamada "Flipped Classroom", los MOOC, aulas virtuales y en general la Enseñanza Asistida por Ordenador (Computer Assisted Learning)... sitúan al profesorado ante la dificultad de mantener ese papel central - basado en un paradigma que entiende la enseñanza, esencialmente, como un acto de transmisión del conocimiento - debido a la proliferación de la información y a la inmediatez y facilidad de disponer de la misma.

Y aunque se presenten envueltas en elegantes términos ingleses, a los que solemos entregar inmerecidas patentes de corso, estas metodologías no ofrecen en definitiva innovación alguna en lo que respecta a esta mirada tradicional al acto de aprender, pues continúan observándolo como un acto individual, acotado, ligado a la enseñanza (se efectúe ésta del derecho o bien "del revés" - flipped - mediante las TIC) y mediatizada por la sucesión de información y ejercicios.

Aprendizaje como resultado de la enseñanza. El examen



"¿Cuándo ocurre que una escuela mata la creatividad?, pues cuando trabaja solamente con el esquema de repetición y punición a quien no es capaz de devolver lo que tiene que repetir y que previamente se ha explicado (...)”⁵
(ATMANG0230) <https://www.youtube.com/watch?v=PAKV DY4fMY4>

El control de este proceso individual, acotado y relativo al proceso de enseñar conduce de forma natural al diseño de pruebas o controles de avance, a exámenes. El mecanismo por antonomasia de evaluación en este paradigma es el examen. El examen se convierte así en el centro del proceso.

El examen es la prueba a la que ha de enfrentarse cada alumno o alumna, de forma individual (pues ha de demostrar su aprendizaje, que es individual); este examen ha de ser, para procurar objetividad, una prueba que se pueda desarrollar fuera del contexto de aprendizaje. El conocimiento entregado en los actos de enseñanza ha de poder ser convenientemente devuelto por el alumnado en el examen que es, por definición, objetivo, imparcial y común para todos/as (pues ha de servir para clasificar y rubricar a los propios alumnos en su periplo académico); el carácter individual y calificador del examen establece su carácter competitivo, frente a la posibilidad de un aprendizaje colaborativo o cooperativo, el paradigma tradicional

⁵ Esta frase, que fue pronunciada por la pedagoga brasileña Angélica Lucas Sátiro, experta en el desarrollo de la creatividad e investigadora en este campo, forma parte de una entrevista efectuada por el investigador, en el ámbito del proceso de investigación. Esta conversación - que puede visionarse en el enlace al pie, pues ha sido publicada por la Revista EDUGA (Revista digital de la Consellería de Educación e Cultura de la Xunta de Galicia) - ofrece múltiples observaciones de gran interés sobre la relación de la creatividad y el aprendizaje, y ambos procesos en relación con la adecuada gestión del error en las aulas. Sus observaciones han sido relevantes para la construcción de una de las categorías de análisis que se presentan en este estudio de tesis, la que trata acerca de este concepto: el error, la gestión del error.

establece un contexto que sólo es coherente con la competición. Ayudarse o copiar en un examen se considera "hacer trampa".

El examen es el gran objeto de aprendizaje que se establece en el ámbito escolar. Los alumnos y alumnas de nuestros sistemas educativos aprenden, sobre todas las cosas, a realizar exámenes.

Todas estas características que conforman el paradigma tradicional sobre el aprendizaje tienen sus resultados. Muchos de los usuarios de nuestros sistemas educativos aprenden poco y mal esos contenidos que se programan, obtienen pobres resultados en las pruebas y exámenes. Algunos de ellos - en la actualidad cada vez a edades más tempranas - fracasan en su proceso académico y lo abandonan definitivamente. Una gran mayoría de nuestros estudiantes desarrollan una consideración sobre lo que se les ofrece en el sistema educativo como algo irrelevante y aprenden, eso sí, que aprender es un proceso arduo, trabajoso, aburrido, algo para lo que el ser humano no está diseñado de forma natural y para lo que han de encontrarse elementos motivacionales extrínsecos, pues de lo contrario se tiende a abandonarlo.

Esta concepción del aprendizaje resulta terriblemente injusta, ya que el punto de partida motivacional hacia el aprendizaje y el esfuerzo académico es muy diferente entre los estudiantes. Esta concepción del aprendizaje promueve de forma dramática la diferenciación social, la refrenda, puesto que premia a quien más tiene y castiga de forma inclemente a los alumnos y alumnas que, por variados motivos sociales, económicos e intelectuales, más dificultades encuentran para avanzar en sus estudios.

2.4. OTRO PARADIGMA. APRENDER EN COMUNIDAD A TRAVÉS DEL DIÁLOGO

2.4.1. APRENDIZAJE COMO HECHO SOCIAL. SIEMPRE SE APRENDE.



"Aprender es tan básico como comer y beber, y el que aprende mal, parece pronto" ⁶

(ATMFMT0319) <https://www.youtube.com/watch?v=8E3Y-t6j0GE>

Frente a esta mirada, el programa Escribir como Lectores de una obra Literaria (ECL) propone otra bien diferente, una mirada que entiende que el aprendizaje, lejos de constituir una tarea individual es esencialmente un proceso social, es un fenómeno que se constituye como una de las características definitorias del propio ser humano como ser social y que se desarrolla dentro de contextos sociales, de interacción, de diálogo, de cooperación y de

⁶ Esta sentencia fue pronunciada por el profesor Mora en una entrevista efectuada por el investigador en el marco temporal del proceso de investigación. Corresponde a uno de los ámbitos fundamentales de los recientes estudios sobre la fisiología del cerebro que permiten a los expertos en neurofisiología - tal es el caso del profesor Mora - afirmar que el aprendizaje no es algo específico, diferente a otras funciones humanas básicas, algo que haya que organizar artificialmente ni que dependa de la enseñanza necesariamente. Antes bien, nos dice el profesor, el ser humano aprende siempre. Lo difícil para el docente es promover aquellos aprendizajes que pretende con su actuación. En muchas ocasiones los alumnos aprenden otras cosas (a obedecer, a disimular, a ofrecer lo que "el profesor quiere", etc.)

La entrevista ha sido publicada en la revista digital de la Consellería de Educación e Cultura de Galicia. Puede accederse a su visualización a través del enlace que figura al pie.

participación (Wenger, 2001; Lane & Wenger, 1991; D'Angelo y otros, 2003; Bronfman, 2011; y Benítez, 2016).

El programa EcL entiende además - y esto fundamenta sus propuestas metodológicas - que el aprendizaje es además algo consustancial con la propia vida, que es continuo e inevitable y tan natural como el comer o el dormir; entiende que, visto desde la perspectiva antropológica, el aprendizaje es natural y necesario, es la salvaguarda de la supervivencia, es la tarea a la que nos dedicamos con más ahínco y continuidad. No necesitamos motivación extrínseca. Las personas amamos aprender. Lo hacemos todo el tiempo. Siempre (Mora, 2013).

El programa EcL propone además que la reciprocidad entre el enseñar y el aprender está más que sobrevalorada. No es siempre recíproca esta relación. Los innumerables métodos que se han puesto en práctica para enseñar a los niños y niñas a leer y escribir - las más de las veces pretendiendo que todos/as aprendiesen las mismas cosas y al mismo tiempo - han resultado poco eficaces, cuando no han supuesto verdaderos estorbos para el aprendizaje mismo. En muchas ocasiones observamos que los alumnos aprenden "a pesar de" los métodos que se utilizan con ellos porque la alfabetización es un fenómeno que desborda la institución escolar, que aborda al alumnado desde mucho antes de que ingresen en las escuelas y que supone el ecosistema en que ha de sobrevivir, cada vez más complejo y exigente - por lo que demanda de nuestras instituciones un abordaje diferente, una metodología más adecuada.

Estela D'Angelo dibuja un esquema posible y muy completo de las características que podría presentar esto que denominamos metodología más adecuada a través de una serie de preguntas:

- ❖ ¿Pueden incidir los procesos de enseñanza respecto al proceso de alfabetización de los alumnos en el desarrollo del nivel de sus capacidades comunicativas?
- ❖ ¿Cómo entender y atender la diversidad en los procesos de alfabetización del alumnado?

- ❖ ¿Pueden influir las metodologías de enseñanza en el perfil lector y escritor del alumnado?
- ❖ ¿Se pueden desarrollar metodologías donde los alumnos sean auténticos usuarios de la lengua escrita, es decir en situación comunicativa, si todavía no dominan el código convencional?, ¿pueden participar en actos comunicativos los alumnos que cometan "errores" al leer y escribir?
- ❖ ¿Cómo incrementar la motivación de los alumnos por leer y escribir cuando todavía no dominan el código alfabético?
- ❖ ¿Los alumnos pueden desarrollar las distintas capacidades lingüísticas y comunicativas, de forma paralela, si aún no decodifican de acuerdo con la combinatoria alfabética?
- ❖ Si los niños participan en el análisis y reelaboración de sus propias producciones escritas e interpretaciones de distintos textos, ¿podrán mejorar su conocimiento sobre las normas lingüísticas (metalenguaje)?
- ❖ Finalmente, dado que los procesos de evaluación del aprendizaje del lenguaje escrito guían la implementación de las estrategias de enseñanza, cabe preguntarse si se recogen en dichos procesos todos los ámbitos que inciden en el aprendizaje (D'Angelo y otros, 2003).

El programa de intervención EcL propone dar respuestas adecuadas a estas preguntas que formula Estela D'Angelo, y lo hace mediante la creación de contextos de aprendizaje colaborativos, en los que la participación, el diálogo y el respeto por el proceso de apropiación del lenguaje escrito fundamenten la práctica. Contextos de participación, comunidades de práctica en la que aprender significa participar y sentirse miembros de pleno derecho de un club - el de los que leen y escriben - al que se ingresa por derecho propio, por el hecho mismo de ser personas, y en el que no se solicitan credenciales ni se han de superar extrañas pruebas. Al club de la literacidad se accede y se pertenece del mismo modo que se pertenece al club de quienes hablan y escuchan a los demás, actividades que - salvando las dificultades que pueden suponer ciertas condiciones de discapacidad física - son posibles, accesibles, naturales y compartidas por todos y todas.

Leer y escribir son actividades intelectuales diferentes a hablar y a comprender lo que otros dicen, pero no lo son tanto como para suponer que se han de poner en marcha métodos extravagantes y atosigantes pruebas que actúen a modo de palos en las ruedas de una marcha que ha de ser, en nuestras sociedades postindustriales, un derecho fundamental de cada niño o niña como ciudadanos de nuestros países.

Desde una perspectiva integradora de lenguajes, toma relevancia analizar el lugar estratégico que ocupan los actos de lectura y escritura para el desarrollo de las competencias lingüísticas del ser humano y, de este modo, en la interacción de una sociedad que, como la actual, mide y otorga el acceso al mundo de la cultura dependiendo del conocimiento y uso de diferentes códigos de representación simbólica, entre los que se encuentra con marcada presencia en todos los campos del saber, el lenguaje escrito. (D'Angelo y otros, 2003, p. 8)

2.4.2. APRENDIZAJE COMO HECHO SOCIAL. APRENDER EN UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICAS

Leer o escuchar una narración no es meramente pasar de una palabra a la siguiente, también es pasar de un nivel al siguiente. De un nivel de uso del lenguaje al siguiente, de un nivel en la construcción de la historia al siguiente, de un nivel de sentido a otro. Así es como leen los lectores expertos; así es como debemos ayudar a los niños a leer. Cada vez más, mi experiencia es que son totalmente capaces de hacerlo en cualquier grado escolar, siempre que la maestra entienda cómo darles herramientas - proporcionándoles libros valiosos, tiempo para leerlos, tiempo para hablar juntos de ellos - y sepa qué preguntas hacer. (Chambers, 1993, p. 71)

En una síntesis de las teorías citadas, el Programa de intervención Escribir como lectores, de una obra literaria, en adelante EcL, se enmarca claramente en un paradigma social del aprendizaje, pues supone una concepción del aprendizaje que lo entiende situado y que se enmarca en un determinado contexto que denominaremos Comunidades de prácticas de lectura y escritura.

Decimos que este programa de intervención entiende el aprendizaje como situado, lo que se ha denominado "Situated Learning" (Reder, Anderson, & Simon, 1996), pues entiende que el

aprendizaje es un fenómeno que ocurre en un contexto determinado y guarda una relación estrecha e indisoluble con este contexto. Este concepto modula y condiciona las propuestas didácticas que se proponen al profesorado, en especial en lo que concierne a la significatividad de las situaciones de lectura, conversación y creación de textos, como veremos con detalle en este estudio.

Y decimos que ubicamos el programa EcL en un paradigma cercano a los postulados de Etienne Wenger (Lane & Wenger, 1991) en cuanto a las premisas que este autor consigna como definitorias del hecho de aprender en general, para las que entiende como contextos privilegiados los de una comunidad de aprendizaje, a saber:

- ❖ En primer lugar, es fundamental la consideración de que somos seres sociales y esta condición modula nuestro aprendizaje, es de hecho el aspecto esencial de nuestra forma de aprender.
- ❖ En segundo lugar, y guardando estrecha relación con las más actuales tendencias educativas en el ámbito internacional, entendemos que el conocimiento supera los tradicionales ámbitos del saber (conceptual) y la capacidad (procesual) o el desarrollo de determinados valores y normas (actitudinal), para trasladarse a lo que denominamos Competencias Clave. Estas competencias, que configuran los actuales currículos en nuestro país, llevan implícito un nuevo valor, el del desempeño, la puesta en práctica de lo aprendido en situaciones complejas.
- ❖ En relación con el punto anterior, en tercer lugar, pensamos que no puede haber aprendizaje si no está ligado a la participación social, al compromiso del mismo con el mundo real.
- ❖ Por último, entendemos que el aprendizaje se produce únicamente cuando esa participación activa en el mundo social tiene verdadero significado para el aprendiz. La significatividad es un requisito fundamental para el aprendizaje.

En definitiva, y siguiendo a Etienne Wenger (comunidades de práctica) y Frank Smith (clubs de lectura), el programa EcL traslada al ámbito escolar el paradigma de una comunidad de prácticas - que son en nuestro caso de lectura y escritura - en las que se desarrollan un tipo

de competencias, la apropiación de lo escrito (en especial del ámbito de la literatura); y al mismo tiempo un sentimiento de afiliación (la pertenencia a un club: el club de quienes leen y escriben. El club de la literacidad).

2.4.2.1. ¿Qué es una comunidad de prácticas?

Hemos de situarnos en los años 80 del pasado siglo y evocar uno de tantos episodios de serendipia para situar el alumbramiento de este concepto de comunidad de prácticas que ha sido desde entonces muy sugerente y útil para el ámbito de la investigación social y, por ende, de la educación. En aquellos años de rápida evolución tecnológica, en el PARC (Palo Alto Research Center), el laboratorio de innovación de la empresa Xerox, líder en la fabricación y mantenimiento de fotocopadoras hasta aquellos momentos, se encontraban en un episodio de crisis absoluta. El liderazgo absoluto de esta empresa en su sector estaba en riesgo por la aparición de nuevos modelos de fotocopadoras (mini-fotocopadoras) que fabricaban otras marcas como Fuji y Canon. El modelo de negocio de Xerox y, en particular, el muy costoso sistema de formación de operarios de mantenimiento de sus máquinas, resultaba inviable en estos nuevos tiempos. Se hacía vital rediseñar el sistema de formación - hasta aquel momento presencial y masiva, desplazando a todos los operarios a las aulas del propio PARC en determinados momentos - y alumbrar un nuevo sistema, porque los gastos hacían al actual, insostenible.

La empresa encargó el diseño de la formación a John Seely Brown, director científico de PARC, pensando en las nuevas tecnologías como herramienta esencial. Quizá algún tipo de formación on-line o semipresencial, que redujese los inmensos costes del sistema. La propuesta seguía los preceptos tayloristas más tradicionales, esto es, una segmentación adecuada de los contenidos para facilitar su asimilación, una adecuada revisión - y adecuada digitalización - de los impresionantes manuales que distribuían entre los reparadores. Pero JSB, que ya comenzaba en aquellos momentos a establecer relaciones con su especialidad científica, la integración del mundo digital en las relaciones sociales, creyó necesario un planteamiento más detenido y solicitó un margen de tiempo amplio para conocer a fondo el

trabajo de aquellos que iban a ser objeto de la formación, con el propósito de ajustar mejor la oferta formativa. Para ello diseñó una fase de investigación, a cargo de antropólogos que convivieron durante meses con estos operarios para observar en profundidad su trabajo y su modo de ejercerlo... y de aprender.

Y el resultado de este estudio fue enormemente sorprendente, pues lo que evidenció estaba bien lejos de constituir una pauta eficaz para el diseño de un programa más adaptado de formación. Por el contrario, lo que observaron fue que aquellos operarios, a la hora de enfrentarse a las averías, no seguían sus manuales de reparaciones, nunca procedían de acuerdo con el manual de procedimiento. Lo que descubrieron, buscando una mejora en sus manuales y cursos de formación, fue que ¡aquellos manuales y cursos apenas servían para nada! Descubrieron que la enorme cantidad de dinero que gastaban en ellos resultaba poco menos que desperdiciada. Pero los operarios conseguían arreglar las averías. Hacían su trabajo y lo hacían bien. ¿Cómo era posible?

Resulta que aquellos operarios se reunían en sus tiempos de descanso, cuando coincidían en determinadas empresas, para desayunar o tomarse un café y se contaban historias de operarios, se narraban las experiencias - a modo de anécdotas - y valoraban mucho las historias cuanto más difíciles eran sus situaciones. Tenían hasta su dialéctica de aventuras y sus héroes del oficio, operarios que habían sido capaces de salir airoso de averías complejas y dificultosas. En aquellas reuniones se tomaban notas y, en especial, se apuntaban contactos, teléfonos y correos de aquellos que tenían la experiencia, aquellos que sabían. Los operarios habían creado un sistema informal que llenaba los vacíos entre la formación que la empresa les ofrecía y la realidad de su práctica. Tenían su propio modelo sobre el funcionamiento de las máquinas. Su modelo no era el mismo que manejaban los formadores (esencialmente burocrático, basado en lo que formalmente se entendía correcto) ni el mismo que utilizaban los ingenieros de la empresa, los expertos en la fabricación (pues estos estaban fuera del alcance teórico de los operarios). ¿No resulta tremendamente sugerente esta situación? ¿No es evidente el paralelismo con lo que sucede, por ejemplo, en el ámbito educativo?

Los operadores de Xerox, trabajando juntos y compartiendo en comunidad sus problemas, sus soluciones, sus prácticas de éxito, crearon y posibilitaron la comunicación de un conocimiento práctico que constituía su verdadero trabajo. Esto es lo que denominamos una comunidad de práctica.

Los hallazgos de esta investigación fueron determinantes para la compañía Xerox. También lo fueron para los investigadores de PARC, que desde aquellos años han continuado desarrollando teoría acerca de estas comunidades de prácticas, que consideran contextos privilegiados para el aprendizaje. Nosotros valoramos su traslación al ámbito educativo.

¿Qué es por tanto una comunidad de prácticas (CP)? ¿Cómo podría definirse? Pues como un grupo de personas que están ligadas por una práctica común, una práctica que se mantiene en el tiempo y que se realiza de forma continua y sostenida. La comunidad se define por lo que hace y también por lo que aprende a través de esta actividad. Se trata de un concepto muy amplio e inclusivo que entendemos que configura el contexto social en el que aprendemos con más naturalidad y mejor. Su incorporación al ámbito de la educación formal, con las adecuaciones pertinentes, creemos que constituye una herramienta didáctica de gran potencial.

Para perfilar mejor esta definición podríamos también probar a diferenciar una comunidad de práctica de otros agrupamientos que no lo son exactamente. Por ejemplo:

- ❖ Una CP no es exactamente lo mismo que una unidad de funcionamiento (un departamento didáctico, un grupo de alumnos, un equipo), o no tiene por qué serlo necesariamente, puesto que lo que define a una CP es una práctica común, y estas configuraciones de trabajo no tienen por qué suponer prácticas comunes.
- ❖ Tampoco es sinónimo de un equipo de trabajo (o un grupo de trabajo) puesto que las CP no han de estar al servicio exclusivo de la solución de una determinada tarea. Su conformación se establece alrededor de lo que importa a sus componentes, y al servicio más bien de lo que aprenden mediante su afiliación. Esto supera el ámbito de un equipo centrado en tareas.

- ❖ Por último, una CP es algo diferente a un determinado agrupamiento de personas, que pueden estar relacionadas por su responsabilidad común (comunidad de propietarios, de padres de alumnos) u otras relaciones, y no necesariamente por unas prácticas comunes. Estas son las que definen a las CP.

Siguiendo a Bronfman (2011) diremos que las personas pertenecen a una CP en paralelo a otras estructuras organizativas como las mencionadas. Las CP son unidades más cercanas al ámbito de lo informal. Los equipos o departamentos configuran una organización, los equipos o grupos de trabajo desarrollan proyectos, las redes se basan en relaciones, y frente a todas estas estructuras, las CP desarrollan conocimiento que les permite realizar sus tareas.

Para terminar de definir este concepto, valgan tres aspectos clave, tres dimensiones que extraemos de los postulados de Etienne Wenger. Una Comunidad de Prácticas se caracteriza a través de tres dimensiones:

- A. Existe una **tarea común**, un tipo de prácticas común. Esto es de lo que se habla, qué se hace, cual es la práctica que comparten los miembros de este club. En nuestro caso, se trata de la lectura y la escritura de literatura.
- B. Existe también un nivel de **compromiso mutuo**. Es decir, se establecen unas determinadas normas de funcionamiento - sean explícitas o conocidas de forma implícita - para la participación. Estas normas configuran el contexto de aprendizaje y apuntan, en nuestro caso, a ese compromiso entre los que leen y escriben con mayor o menor pericia.
- C. Se desarrolla un **repertorio compartido**. Es decir, las comunidades de prácticas producen determinadas formas de proceder y productos específicos. Es fundamental en su funcionamiento y desarrolla no solamente los aprendizajes sino también el sentido de pertenencia, la condición de socio.

Son muy reveladores en este ámbito los postulados de Smith sobre la incorporación de los niños y niñas a lo que este autor denomina "el club de los que leen y escriben" y que

compara con la inserción en el club de los usuarios de la lengua oral. Para este autor, ambos clubs son parecidos y la incorporación de los niños a ambos debería seguir unas pautas semejantes, a diferencia de lo que sucede habitualmente. Smith hace referencia a la naturalidad y a los espléndidos resultados que ofrecen las estrategias didácticas del aprendizaje del lenguaje oral, que se configura como la incorporación a una de estas comunidades de práctica - que él denomina clubs y nosotros entendemos aproximadamente sinónimos - en contraposición con las múltiples dificultades que se producen en la apropiación de lo escrito cuando se siguen estrategias escolares muy diferentes.

En definitiva, este constructo teórico de comunidades de prácticas apunta a una realidad que nos resulta familiar. De algún modo todos podemos sentirnos parte de una o más de estas que llamamos comunidades de prácticas, ya sea en el contexto más familiar, en el trabajo o en el ámbito de nuestras aficiones y otras actividades; y no siempre participamos en las mismas comunidades, sino que estas van cambiando según nuestra vida va, también, desarrollándose y cambiando a su vez.

Las comunidades de práctica son una parte integral de nuestra vida diaria. Son tan informales y omnipresentes que rara vez son un centro de interés explícito, pero por las mismas razones también son muy familiares. Aunque el término práctica no tiene nombre y no expide carnés a sus miembros. Sin embargo, si durante un momento consideramos nuestra propia vida desde esta perspectiva, todos podremos construir una imagen bastante buena de las comunidades de práctica a las que pertenecemos ahora, de aquellas a las que pertenecemos en el pasado y de aquellas a las que nos gustaría pertenecer en el futuro. (Wenger, 2001, p. 9)

Y recordemos que en este contexto de aprendizaje se entiende el mismo de un modo contrario a lo que hemos sintetizado como modelos tradicionales, esto es individual, específico y acotado en el tiempo, y asimismo fruto de la enseñanza. En las antípodas de estos modelos, aprender a través de la participación en comunidades de prácticas implica que entendemos el aprendizaje como social, continuo y además fruto de la participación y de la contribución social. Estas características, que nos sitúan ante una teoría social del aprendizaje, tienen importantes implicaciones metodológicas que entendemos que se reflejan

de un modo muy claro en el programa de intervención que es objeto de este estudio de tesis.

Algunos principios que Wenger (2001) consigna como fundamentales para el diseño y en especial para una correcta implementación de una CP son los que siguen:

- ❖ Para implementar una CP la palabra clave es cultivar en vez de crear. Hace referencia a la conveniencia de observar y poner en valor las actividades y los esquemas de comunicación que ya existen en una determinada comunidad, como primer paso para el diseño.
- ❖ Cuando se detecta una CP que ya existe, hay que insistir en trabajar sobre lo que sus miembros piensan que es importante. Resulta clave esta referencia a lo que supone la percepción interna del grupo, pues esta es la verdadera esencia de su conformación, la de enfrentarse juntos a problemas reales que son comunes a todos.
- ❖ Toda CP debe tener un animador. Y éste ha de ser un miembro respetado de la comunidad. Otra condición de enorme relevancia a la hora de extrapolar el modelo al ámbito de la educación, pues conforma una determinada visión del rol del profesor o la profesora en contextos de enseñanza y aprendizaje que utilicen como modelo este de la comunidad de prácticas.
- ❖ En toda comunidad hay diferentes niveles de participación. Este concepto es clave en el ámbito de la educación, y viene de la mano de otro, el de la "participación periférica" (Lane & Wenger, 1991). Este concepto, que se relaciona con el del aprendizaje "vicario" (Smith, 1992), resulta también de extrema importancia para el ámbito de la didáctica, pues muestra la posibilidad de aprender incluso a través de la práctica de otros, a diferencia de la imitación, este tipo de aprendizaje tiene más relación con un proceso de identificación personal, de pertenencia (Smith, 1989).

2.4.3. LA LECTURA, LA ESCRITURA Y SU APRENDIZAJE. CONSTRUIR LA ESCRITURA

El otro gran soporte teórico del programa de intervención EcL está relacionado con la apropiación de la lengua escrita. Este programa se lleva a cabo en el ámbito de la escolaridad obligatoria, por lo que se sitúa en las etapas en las que por lo general - y con las diferencias entre países, culturas y tradiciones sociales y educativas - los niños y niñas están involucrados en un proceso de abordaje y apropiación del código escrito de la lengua. Este proceso comienza - entendemos - mucho antes del propio inicio de la escolarización. El ambiente proporciona a los niños y niñas mucha información sobre el código escrito desde sus primeros meses de vida, pero efectivamente suele ser el contexto escolar el que asume definitivamente la tarea de la alfabetización. A diferentes ritmos y con diferentes niveles de logro, los estudiantes de las etapas de la escolaridad básica transitan en un proceso de apropiación que, si bien nunca estará terminado definitivamente, al menos habrá alcanzado un nivel de competencia básico a la finalización de la escolaridad obligatoria, que se sitúa, como norma general, en el entorno de los 15 o 16 años.

Y lo titulamos como la construcción de la escritura porque lo entendemos como tal, como un proceso constructivo - ya hemos comentado de qué modo también un proceso social - en el que la apropiación del código escrito es un trance de psicogénesis que transita entre lo cognitivo (Ferreiro y Teberosky, 1979; Castedo, 1995 y Tolchinsky, 1993) y lo psicolingüístico (Smith, 1992). Veamos cómo lo describen estos autores.

2.4.3.1. Cómo se aprende a escribir?

Sobre la adquisición del código escrito contamos con abundante bibliografía. Daniel Cassany, en su obra *Describir el escribir*, cita y comenta los más señalados aportes a este ámbito de estudio, para concluir que: "la mayor parte de estos estudios parten de la concepción tradicional de la expresión escrita, según la cual adquirir el código escrito consiste simplemente en dominar un conjunto de signos gráficos y su correlación con los sonidos" (Cassany, 1988, p. 12). En ellos, la atención estará pues centrada en los aspectos más

superficiales de la escritura (ortografía, normativa gramatical, caligrafía...) y son - a decir del propio autor - muy pocos los estudios que tienen en cuenta la verdadera complejidad que supone el hecho de la apropiación del código escrito de la lengua. Entre estos autores, cita Daniel Cassany al profesor Frank Smith y su modelo teórico sobre la apropiación del lenguaje escrito. Este modelo sustenta en muchos aspectos la intervención didáctica en el programa EcL, y por ello creemos que necesita ser descrito, así sea sucintamente, en este apartado.

Si hay una idea clave que pueda servir de punto de partida para analizar la teoría de Frank Smith sobre la adquisición del código escrito de la lengua esta sería que las personas aprenden las convenciones de la lengua escrita de una manera semejante a cómo aprendemos las convenciones de la lengua hablada. No hay diferencia significativa para este autor entre estos dos procesos. Y ¿cuál es pues el método fundamental para aprender a hablar? Pues escuchar a otras personas que hablan, y que lo hacen mejor. Pero escuchar de una manera especial: escuchar como un hablante. Del mismo modo, para apropiarse del código escrito no hay mejor método que el de leer, pero no de cualquier modo, hay que leer como un escritor. Lo explicaremos con más detalle.

No debe ser una causa de alarma el que no podamos decir con exactitud qué tiene que aprender un niño para leer, o que no se puede encontrar un método de instrucción inequívoco para dirigir el progreso de un niño en el aprendizaje de la lectura. No fue posible especificar el contenido o curso del aprendizaje del lenguaje hablado de un niño determinado (o la diferencia entre gatos y perros para ese caso). Pero es posible especificar las condiciones bajo las cuales un niño aprenderá a leer, y estas son nuevamente las condiciones generales que se necesitan para aprender cualquier cosa - la oportunidad para generar y comprobar hipótesis en un contexto significativo. Y para reiterar el tema constante, la única manera en que un niño puede hacer esto de la lectura es leyendo. (Smith, 1989, 62)

De las innegables cualidades del método natural que en general es el utilizado de forma espontánea para enseñar a hablar a los niños y niñas, normalmente en el seno familiar, extrae Frank Smith su modelo de aprendizaje extrapolable al ámbito del lenguaje escrito. Lo denomina comprometido "engagement" y otros autores denominan "espontáneo". Tal modo de aprender cumple unas determinadas características:

- ❖ Es incidental, esto es, aprendemos a hablar (o a escribir) mediante actividades que no tienen este propósito en particular.
- ❖ Es un aprendizaje sin esfuerzo. No ha de ser penoso ni esforzado. No requiere de alambicados programas de motivación.
- ❖ Con frecuencia es vicario, o lo que es lo mismo, aprendemos a hablar escuchando hablar a otras personas (a escribir, idem).
- ❖ Es un proceso colaborativo, un proceso social, en el que aprendemos con otros.
- ❖ No suele ser un proceso consciente, lo que correlaciona con su carácter incidental.
- ❖ Aprendemos el código lingüístico en uso, con propósitos concretos, en contextos determinados.
- ❖ Aprendemos a hablar (o a escribir y leer) para pertenecer al grupo - al club - de quienes leen y escriben. Aprendemos un determinado uso de la lengua (oral o escrita) para poder hacer lo que hacen las personas que pertenecen a un determinado grupo que nos gusta. Esta última característica es de singular relevancia.

Es muy interesante esta última característica de la teoría de Frank Smith puesto que nos sitúa ante el mencionado paradigma social del aprendizaje y el concepto de las comunidades de prácticas, que es otro de los elementos que constituyen los cimientos del programa de intervención EcL. Y como elemento de enlace entre estas dos teorías está aquel término que consideramos clave en la teoría de Frank Smith, aquel "engagement", compromiso, que caracteriza la actividad receptiva que sirve para desarrollar la versión productiva de la lengua. Este autor observa que los niños no aprenden a hablar como cualquiera de las personas que escuchan hacerlo, sino que aprenden a hablar precisamente como las personas de los grupos a los que ellos/as quieren pertenecer. Esto es muy importante. Quizá cuando son más pequeños, los niños quieren hablar como sus padres o hermanos. Más tarde como sus amigos, o sus personajes favoritos de la televisión o el cine, desde luego jamás, ¡ay! como sus padres, al menos durante un tiempo. En todo caso el lenguaje de los grupos que los niños rechazan o el de aquellos grupos de los que son rechazados, ese no les interesará y desde luego no lo aprenderán.

Así pues, volviendo al principio de este apartado, Frank Smith distingue dos maneras diferentes de escuchar: hacerlo como un simple receptor, atentos únicamente a la comprensión del mensaje y sus implicaciones; o hacerlo como un emisor, esto es, cuando no sólo queremos entender lo que se dice sino que queremos aprender a decirlo así, tal como lo estamos escuchando, tal como lo dicen las personas de grupos a los que también queremos pertenecer. Es un modo "comprometido" de escuchar, un modo de aprender a hablar.

En cualquier caso, en palabras de Frank Smith, "Leer un texto que tiene sentido es como andar en bicicleta; los niños no necesitan que se les diga cuándo lo están haciendo mal" (Smith, 1989, p. 4). Por lo que este modo comprometido, que se promueve cuando al alumnado se le proporcionan textos significativos, será el mejor modo de ayudar a desarrollar la competencia lectora y escritora. De hecho, el autor no encuentra un modo más concreto de explicar las condiciones que serían necesarias para que un alumno o alumna consiga aprender a escribir a través de este compromiso con el texto y también con su autor o autora, que el de permitirle ese acceso a "textos significativos e interesantes, proporcionarle asistencia allí donde sea necesaria, la posibilidad de asumir los riesgos precisos y por último, la libertad para cometer errores" (Smith, 1989, p 5). Estas condiciones, como veremos a lo largo de este estudio, se corresponden de un modo muy significativo con las propuestas metodológicas que el programa de intervención EcL presenta al profesorado.

En el ámbito de la escritura, según Smith (1989), todo aquel que ha llegado a escribir de forma competente ha leído y lee textos de un modo semejante al niño que escucha cosas que dicen sus padres o sus amigos. "Según él, los aprendices de escritores tienen que leer como un emisor (como un escritor) para aprender a usar el lenguaje escrito de la misma manera que lo usan los buenos escritores." (Smith, tomado de Cassany, 1988). No hay otra manera, según esta teoría, de haberse apropiado de la complejidad y riqueza formal del código escrito del lenguaje.

De este concepto "leer como un escritor" y su simétrico "escribir como un lector" trataremos con detalle en otros apartados de este trabajo.

2.4.3.2. ¿Cómo se descubren los códigos?

Esta teoría sobre la adquisición del lenguaje escrito, se complementa de un modo muy productivo para el programa de intervención que analizamos, con la visión psicogenética (Ferreiro, 1998) de los sistemas de interpretación que los niños van construyendo para tratar de entender la propia representación alfabética del lenguaje. Entendemos que se complementan porque no se excluyen mutuamente, antes bien, la aportación de Emilia Ferreiro explica muy bien los sucesivos avances en la procura de coherencia que han de hacer los aprendices y que tienen un valor incalculable para el diseño de intervenciones didácticas que trabajen en esa Zona de Desarrollo Próximo (Vygotski, 1978) para facilitar este tránsito hacia la alfabetización completa. Es pues una visión complementaria a la teoría de Frank Smith que la enriquece enormemente y permite al profesorado comprender cómo se construye la escritura y cómo en definitiva se puede ayudar a progresar en ese proceso de construcción.

El marco teórico de la psicogénesis del lenguaje escrito (Ferreiro y Teberosky, 1979; Tolchinsky, 1992, 1993; (Castedo, 1995) y Nemirovsky, 1999) se resume en algunos aspectos diríamos básicos. Son los que siguen:

- Una primera y muy interesante característica de los estudios de la profesora Ferreiro es que describe el desempeño de los estudiantes para analizar los procesos cognitivos que subyacen, las hipótesis que suponen, dentro de un marco constructivista del proceso de aprender. Desde este punto de vista, las producciones de los niños suponen para el docente una información sobre el momento, la etapa en que se encuentra en el proceso de adquisición del código alfabético.
- En segundo lugar, la profesora Emilia Ferreiro, discípula de Jean Piaget, enmarca sus hallazgos dentro de los principios generales de la teoría cognitiva del aprendizaje. Así:

- ❖ Los niños adquieren, mientras aprenden a escribir, conocimientos sobre la escritura misma, sobre su gramática.
- ❖ Este proceso de aprendizaje, como cualquier otro, se fundamenta en el conflicto cognitivo, en la reacomodación de lo nuevo y lo ya conocido.
- ❖ La búsqueda de coherencia que produce este conflicto cognitivo promueve la construcción de hipótesis interpretativas, algo así como teorías infantiles sobre el lenguaje.
- ❖ Estas teorías construyen esquemas interpretativos que tratan de aportar sentido a las prácticas de escritura y lectura.
- ❖ Y como siempre, la necesidad de adaptar estos esquemas a las realidades que van apareciendo obligan a reconfigurarlos, a redefinirlos, en un proceso que es la esencia del aprendizaje.

En cuanto a los primeros niveles, los que corresponden a las etapas más primitivas de la apropiación del código alfabético (una etapa que puede estar entre los primeros años de la escolaridad y los siete u ocho años, en nuestro sistema educativo, como norma general, pero que puede muy bien tener una duración mucho más prolongada en muchos casos), esta teoría describe tres grandes niveles, cada uno de ellos con varias subdivisiones, que nos conviene, así sea de un modo muy breve, mencionar aquí:

El primer nivel de apropiación del lenguaje escrito

Un primer nivel, en el que los niños y niñas buscan criterios para distinguir entre los dos modos de representación gráfica que conocen, o cuya existencia perciben: el dibujo y la escritura.

En este primer nivel, y tras esta primera diferenciación, los aprendices se enfrentan a la progresiva diferenciación de los trazos más apropiados para proceder a la escritura. Lo hacen utilizando hipótesis de dos tipos: de cantidad y de calidad. En cuanto a la cantidad, la pregunta esencial será ¿cuántas letras necesito para decir algo? ¿cuántas letras tiene que haber? Pero está también la cuestión de la calidad, ¿las letras

habrán de ser diferentes? No siempre la misma, o las mismas. Parece ser que, en el ámbito de la lengua española, tres es un número aceptable para empezar, según los estudios de Ferreiro (1998). En este momento, con tres letras - mejor diferentes - para cada concepto importante, estaríamos en los límites de este primer nivel, a punto de ingresar en un nivel más elevado.

El segundo nivel de apropiación del lenguaje escrito

Este segundo nivel será el del control progresivo de las variaciones cuantitativas y cualitativas. Un punto de inflexión sería el de la convencionalidad: la búsqueda de diferencias objetivas que justifiquen diferentes interpretaciones. En este nivel ya comienza a no ser válida la interpretación subjetiva y personal según la cual una misma cadena de signos puede significar cosas distintas según la intención del niño al escribirlas. Comienza la observación de que dos cadenas idénticas de letras no han de nombrar cosas diferentes.

El tercer nivel de apropiación del lenguaje escrito

El tercer nivel es ya el de la fonetización, esto es, la representación escrita más o menos fidedigna de los fonemas que conforman la lengua oral. Este período se configura en tres etapas diferenciadas por tres hipótesis básicas y habitualmente consecutivas, a saber:

- La hipótesis silábica

Esta primera etapa, que se caracteriza por constituir la primera gran reflexión gramatical y el interés por encontrar una explicación válida para la diferenciación del código en partes más o menos manejables, comienza muy a menudo por alguna palabra muy familiar para los aprendices. Es muy habitual que esta palabra sea su propio nombre. A partir de este primer anclaje, su nombre, que sabe escribir, y quizá el nombre de algunos compañeros y objetos familiares, comienza a trabajar la hipótesis silábica (más clara en las personas de habla hispana que, por ejemplo, las de

habla inglesa, cuya prosodia no es tan marcadamente silábica). Es la etapa en la que una letra - en ocasiones una vocal, pero no siempre - representa algunas de las más sonoras sílabas de la cadena fonética que se quiere representar.

- La hipótesis silábico-alfabética

Una etapa intermedia, entre esta primera etapa silábica y la tercera o plenamente alfabética será la que se denomina silábico-alfabética y que, como indica su nombre, representa una etapa de tránsito, en la que algunas letras representan todavía a sílabas completas mientras otras letras van apareciendo para ocupar espacios menores al de la sílaba, espacios de representación de fonemas. Pueden ser fonemas finales, muy identificables (morfemas de persona, número), letras que inician la palabra, u otras que por algún motivo se van incorporando al acervo de hipótesis que cada alumno va construyendo en sus prácticas.

- La hipótesis alfabética

El tercer nivel mencionado, la etapa denominada alfabética se habrá alcanzado cuando un aprendiz conozca ya y domine en cierta medida la representación gráfica del sonido de las palabras que quiere transcribir. Han entendido que existe una similitud entre los sonidos y las letras que los representan y también que las diferencias en el sonido implicarán diferencias en las letras necesarias para representarlos. Esto no significa, como es evidente, que los aprendices, en este nivel de apropiación del código escrito, sean capaces de utilizar convenientemente otros signos y convenciones de la escritura, ni que hayan aprendido las convenciones de la correcta ortografía. Supone, eso sí que han interiorizado el fundamento básico de la escritura. Este nivel es el punto de partida de otros aprendizajes que se superpondrán. Pero también es evidente - y esto resulta de especial interés para el profesorado - que ha de respetarse el proceso de construcción y no adelantar de forma inapropiada el manejo de convenciones lingüísticas que no tendrán sentido sin antes haber transitado con plenitud estos primeros niveles de apropiación.

Sin duda, la teoría psicogenética de la construcción de la escritura (Ferreiro, 1998) resulta una herramienta esencial para abordar la intervención didáctica en procesos de aprendizaje de la lengua escrita. Permite una mejor valoración de las posibilidades del alumnado y una mejor valoración de las estrategias y propuestas prácticas más apropiadas en cada momento (D'Angelo y otros, 2003; D'Angelo, Benítez, Sobrino e Hinojosa, 2011; y Benítez, 2016).

2.4.4. LEER Y ESCRIBIR LITERATURA. LA TEORÍA TRANSACCIONAL. EL CONTINUO EFERENTE-ESTÉTICO.

Viví, miré, leí, sentí, Qué hace ahí el leer, Leyendo se acaba sabiendo casi todo, Yo también leo, Por tanto algo sabrás, Ahora ya no estoy segura, Entonces tendrás que leer de otra manera, Cómo, No sirve la misma forma para todos, cada uno inventa la suya, la suya propia, hay quien se pasa la vida entera leyendo sin conseguir nunca ir más allá de la lectura, se quedan pegados a la página, no entienden que las palabras son sólo piedras puestas atravesando la corriente de un río, si están allí es para que podamos llegar a la otra margen, la otra margen es lo que importa, A no ser, A no ser qué, A no ser que esos tales ríos no tengan dos orillas sino muchas, que cada persona que lee sea, ella, su propia orilla, y que sea suya y solo suya la orilla a la que tendrá que llegar.

José Saramago, *La caverna*

Sobre la lectura, y en particular sobre la lectura literaria, hemos comprobado que no es habitual en los centros educativos que los docentes compartan una teoría. Es frecuente el obviar este hecho y dar por sentado que sí, que sobre el acto de leer, sobre lo que en definitiva consiste la lectura y la escritura y en consecuencia sobre lo que esta teoría implica en las actividades de enseñanza y aprendizaje, estamos todos de acuerdo. Pero no hay más que observar con cierta atención en qué consisten estas prácticas para descubrir que en un mismo centro pueden convivir varias teorías diferentes sobre este hecho, y lo que es más importante, algunas de ellas pueden resultar entre sí absolutamente irreconciliables.

De un modo muy sintético, podríamos señalar que desde los inicios del pasado siglo, se ha venido desarrollando de modo sistemático un interés creciente en desarrollar una teoría de

la lectura y consecuentemente una determinada tecnología para mejor enseñar a leer a las nuevas generaciones. A mediados de siglo, la enseñanza de la lectura y la escritura se había constituido en un tema central del currículo de la enseñanza obligatoria en los países industrializados y en paralelo se había ido desarrollando una tecnología que respondía, como es evidente, a un determinado paradigma sobre lo que se entendía que significa leer.

Aprender a leer fue considerado como el dominio de la habilidad para reconocer palabras y adquirir un vocabulario de palabras visualizadas, palabras conocidas a la vista. La controversia principal - enfoques fónico vs. global - se ubica dentro de esta perspectiva, ya que no se discute la importancia de las palabras, sino acerca de la mejor manera de identificarlas. (...) la ciencia lingüística estaba gradualmente desviando su atención de los sonidos hacia la sintaxis y cuando la teoría lingüística tomó como tema la competencia lingüística. La psicolingüística está surgiendo como un puente interdisciplinario entre la psicología cognitiva y la lingüística. (Goodman, 1982, p. 43)

El propósito de la psicolingüística es el estudio de la relación que existe entre el pensamiento y el lenguaje, por lo tanto implica el intento de comprender el proceso de la lectura y su desarrollo, para poder revisar los mecanismos que se ponen al servicio de la enseñanza de esta habilidad. Este proceso, que en el ámbito de la psicolingüística se entiende ya como un proceso único e independiente de los textos con los que se ponga en funcionamiento (sus tipologías o géneros, incluso sus lenguas u ortografías diversas), es complejo en particular porque implica al menos a tres componentes - lector, escritor y texto - que contribuyen a la comprensión. En definitiva, y siguiendo a la profesora Louise Rosenblatt, el proceso lector implica una transacción entre lector, texto y contexto.

Conviene pues fijar una teoría de la lectura y la escritura para, desde un paradigma específico, tratar de analizar el resto de factores que pueden configurar un determinado programa de intervención didáctica. En el caso que nos ocupa, entendemos que las el programa de intervención EcL plantea unas situaciones de lectura y escritura que se sitúan de forma muy clara dentro del paradigma transaccional, tal como lo enunció Rosenblatt (1994).

2.4.4.1. ¿Qué es el paradigma transaccional de la lectura?

La lectura de un libro es, pues, un proceso de interacción especialmente rico y activo en el que el autor propone un universo, y el lector le corresponde con su tamiz de experiencia del mundo, su forma individual o social de vivir en él. Todo le vale al individuo en esta particular relación comunicativa: lo que conoce y lo que cree saber, lo que imagina y lo que espera, sus sentimientos y sus reproches. (Mata, 2004, p. 12)

En las ciencias del lenguaje, del mismo modo que en otros campos científicos, en los años cincuenta del pasado siglo, comenzó a alumbrarse un nuevo paradigma. Autores como John Dewey o Arthur Bentley comenzaron a crear una nueva terminología que intentaba superar el paradigma positivista, en vigor incontestable durante siglos, una terminología para la que el término interacción resultaba ya demasiado ligado a este antiguo paradigma. Escogieron entonces el término transacción para sacar a la luz las relaciones complejas entre el observador y lo observado, entre el conocimiento y el objeto conocido (Dewey & Bentley, 1949). El conocedor, el conocimiento y lo conocido se distinguen como aspectos de un único proceso (Rosenblatt, 2003; Di Stéfano & Pereira, 1997; y Ferreiro, 2001).

Este nuevo paradigma exige el abandono de dualidades muy instaladas en la dialéctica científica. Aquellos antiguos términos contrapuestos como estímulo y respuesta, o sujeto y objeto, han de ceder al reconocimiento de que la realidad, así la natural como la social, es más compleja y las relaciones son de transacción. El ser humano es parte de la naturaleza y está, por ello, en continua transacción con el ambiente. Cada uno determina al otro. Esto es lo que se ha denominado teoría ecológica, pues es en los estudios de la ecología donde con más claridad se han observado y entendido estas relaciones transaccionales.

Trasladando estos fundamentos epistemológicos al ámbito del lenguaje, el paradigma transaccional ha permitido un notable avance tanto en el conocimiento del lenguaje mismo, como en el diseño de las mejores estrategias para su adquisición. En la lingüística son los estudiosos de la semiótica de mediados de siglo XX, en especial en los EEUU, los que hacen las aportaciones que definitivamente superan la visión estructuralista anterior y nos sitúan ante este paradigma transaccional de la lectura y la escritura. La descripción de Charles

Sanders Pierce del signo lingüístico en forma de tríada - el signo, con la cosa que denota y con la mente - contribuye a fijar el marco teórico a este paradigma. No es otro que el de las transacciones del ser humano con su contexto vital, con su mundo (Eco, 1988).

En definitiva, el uso del lenguaje en actos comunicativos, el habla, la lectura y la escritura comparten un mismo proceso básico, que es el de la transacción que se produce entre un texto y quienes lo abordan. La postura "horizontal" en que se abordan los textos literarios en el programa de intervención EcL encaja muy bien en este paradigma que considera que no existe un lector específico ni un texto único, ni un significado delimitado para un texto literario, sino que existen todos los procesos de transacción que se podrían dar entre ese texto y las personas y contextos de lectura que se puedan producir y que no habrían de ser iguales en absoluto. Cada uno de ellos sería un proceso especial de transacción entre el texto, el contexto y el lector, que transformará su mundo.

Dicho de otro modo, en palabras de Rosenblatt (1994):

Todo acto de lectura es un acontecimiento, o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto, que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. En lugar de dos entidades fijas que actúan una sobre la otra, el lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total. (p. 66)

Y dentro de este continuo de transacciones dinámicas, hay dos conceptos de la teoría transaccional que interesan especialmente nuestro proceso de investigación. Interesan especialmente porque explican con claridad procesos que son de vital importancia para entender cómo ayudar mejor a desarrollar una mejor comprensión lectora y una competencia en la creación de textos. Se trata de lo que Rosenblatt (1994) denomina "Atención selectiva" y "postura del lector".

La atención selectiva

Lo que se ha denominado atención selectiva (Agis, 1996) es la continua actividad que nuestro cerebro es capaz de realizar en el manejo de la atención. De entre los

múltiples estímulos que el entorno nos ofrece, la conciencia se sitúa en un continuo proceso de selección de a qué prestar atención, situando en un segundo plano al resto de estímulos. Este comportamiento innato depende esencialmente del ámbito emocional y de las continuas transacciones que el contexto (sea de un acto de comunicación, de lectura o escritura o de cualquier otra actividad) nos ofrece. Y esto es así también en el ámbito del lenguaje escrito, donde aparentemente el contexto se ha diluido y el lector se encuentra ante unas marcas tipográficas carentes, en apariencia, de connotaciones, pero es ya una evidencia empírica que los factores emocionales y físicos de la persona, así como el acervo cultural y lingüístico con el que se aborda la lectura participan de este proceso de transacción único e intransferible que se produce en cada acto de lectura.

Por tanto, esta teoría de la lectura nos sitúa ante un paisaje de continuas elecciones. El abordaje de un texto, la construcción del significado, vendrá precedido y condicionado por la intención y las expectativas o las metas, aun cuando no sean del todo conscientes, del lector. No hay, por tanto, un significado único para un texto, el significado será el resultado de la transacción personal entre el texto y el lector.

La postura del lector

Rosenblatt (1994) reconoce en este continuo de elecciones lo que denomina la postura del lector:

una postura que guía la actividad selectora en el continuo fluir de la conciencia. Hay que tener presente que cualquier hecho lingüístico conlleva tanto aspectos públicos como privados. A medida que la transacción con el texto impreso agita elementos del reservorio de la experiencia lingüística, el lector adopta una actitud selectiva o postura, trayendo hacia el centro de atención ciertos aspectos y remitiendo otros hacia la periferia de la conciencia. La postura refleja el propósito del lector. (p. 17)

Esta postura que explica la Rosenblatt (1994) nos sitúa ante un continuo de enorme interés para nuestra investigación, puesto que ilustra con eficacia los diferentes motivos para leer, que a su vez iluminan parcelas de interés en el ámbito de la didáctica de la lectura. Conocer

esta realidad es fundamental para orientar las actividades de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

El continuo eferente - estético

El continuo eferente - estético hace referencia a una gradación entre las diferentes posturas que el lector puede adoptar ante un texto. Hace referencia, por lo tanto, a los procesos selectivos que se ponen en marcha en la construcción del significado que un texto ha de tener para un determinado lector en función esencialmente del propósito de la lectura. Y se trata de un continuo, puesto que son infinitas las posturas que se pueden adoptar, dentro de este abanico que oscila entre el ámbito más funcional (eferente) y el más comprometido (estético) con el texto, su forma y su autoría. Haremos múltiples referencias en el presente trabajo de investigación a este continuo y por ello, sin afán de profundizar más allá de lo que corresponde a este epígrafe preliminar, procederemos a explicarlos sucintamente.

La postura eferente

"El termino eferente (del latín *efferre*, conducir fuera) se refiere al tipo de lectura en la cual la atención se centra predominantemente en lo que se extrae y retiene luego del acto de la lectura." (Rosenblatt, 1994, p. 11). No hace falta recalcar que este ámbito eferente es el más ejercitado en la escuela. La lectura de textos de todo género, correspondientes a las diferentes áreas y materias del currículum, tiene como objetivo más común el extraer información, sea para conocerla, para tratar de aprehenderla y memorizarla. La postura eferente es, pues, la más común y más ejercitada.

La postura estética

En este tipo de lectura, el lector se dispone con presteza a centrar la atención en las vivencias que afloran durante el acto de lectura. Se eligió el término estético porque su raíz griega sugiere percepción a través de los sentidos, los sentimientos y las intuiciones. Ingresan ahora a la conciencia no sólo los referentes públicos de los

signos verbales sino también la parte privada del "iceberg" del significado: las sensaciones, las imágenes, los sentimientos y las ideas que constituyen el residuo de hechos psicológicos pasados relacionados con dichas palabras y sus referentes. La atención podrá incluir los sonidos y ritmos de las palabras mismas, escuchados en el "oído interior" a medida en que se perciben los signos (Rosenblatt, 1994, p. 22).

Resulta evidente para el ámbito de la docencia, que la postura estética, tal como la describe magníficamente la profesora Rosenblatt, se circunscribe claramente al ámbito de la lectura literaria (diríamos mejor que debería circunscribirse, pues no siempre sucede que se lea de forma estética en las clases de literatura), si es que en algún caso se produce en la escuela. Podríamos detectar también este tipo de lectura, esta postura, en las aulas de los alumnos más pequeños - en la etapa de educación infantil y el primer ciclo de la educación primaria - en las que el abordaje de los textos literarios, con frecuencia los cuentos tradicionales y álbumes ilustrados, o la poesía, las canciones, adivinanzas, rimas... se realiza con una postura eminentemente estética que implica ese "saborear", prestar atención a las cualidades de los sentimientos, las ideas que afloran, los conflictos y emociones que reflejan y en definitiva a los sentimientos que producen en los lectores. Estos serán los significados que se construyen en la transacción con el texto, y estos serán los que trasciendan, los que se recuerden, más allá de la información concreta que contengan.

Recordaremos también esta postura estética en el presente trabajo de investigación para relacionarla con lo que denominamos, con Cassany (1988), el "compromiso" con el texto y con su autor/a por parte del lector y que constituye la esencia de este "leer como escritores" que tanto ha influido en el diseño y la configuración didáctica del programa de intervención que analizamos.

2.4.5. LEER Y ESCRIBIR LITERATURA

Y, puestos a matizar, no estaría de más señalar que uno de los estereotipos o prejuicios existentes que más daño ha causado, y causa, en las maneras procedimentales de afrontar esta supuesta formación literaria del estudiante consiste en considerar que solo se lleva a cabo en los ámbitos superiores del sistema educativo.

Digámoslo con total convicción pragmática. Caso de que exista dicha formación literaria es necesario reconocer que se inicia desde los primeros años y va asociada al acercamiento que se hace de la literatura infantil al niño, sea en las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria, bachillerato y universidad. Sin descartar el hecho empírico verificable de que lo que la educación primaria sembró, secundaria y bachillerato se encargaron de reducirlo a polvo (Moreno, 2015).

Resulta muy interesante la observación de Víctor Moreno sobre esta realidad - que veremos refrendada a lo largo de este estudio - de un pensamiento ciertamente generalizado en el mundo educativo que sitúa el ámbito de la formación literaria en etapas avanzadas del sistema. Es una evidencia de la que se infieren otras certezas tan succulentas como esta misma, por ejemplo, la sospecha de que si no se ha producido previamente un adecuado desarrollo de una destreza lectora suficiente, no podrá accederse a la literatura, pues no existirán las herramientas necesarias. De este modo, según este esquema, lo primero - y esto se debería hacer en los primeros años de la escolarización - será pertrechar a los estudiantes de una suficiente destreza lectora, aunque sea al principio esencialmente mecánica (decodificación completa del sistema gráfico de la lengua). Más adelante podrán ir abordándose lecturas de menor a mayor complejidad, siendo el ámbito de lo literario, uno de los más complejos, si no el que más, teniendo en cuenta su prolijidad en recursos, artificios y genialidades, así como lo descontextualizado de su estilo, dados los cánones literarios que en definitiva han de ser estudiados convenientemente.

En fin, se configura toda una cadena - eslabón a eslabón podríamos ir deshaciendo la madeja metodológica - de certezas y suposiciones sobre lo que en verdad significa leer, en particular leer literatura (y escribirla), que parten, entendemos, de una primera observación, que es la siguiente: ¿Para qué enseñamos literatura? ¿Para qué traemos la literatura a las aulas? ¿Cuál es

nuestra finalidad para hacerlo? La respuesta a esta pregunta explica con certeza los métodos escogidos para tratar de conseguir lo que queremos conseguir. Y digámoslo aquí de paso, si este acercamiento que hemos propuesto ha ido en la línea de los conceptos desgranados en el párrafo anterior, esto es, si ha sido esencialmente verbal (el profesor/a nos ha explicado cosas sobre las lecturas y los/as autoras/es), técnico (centrado en la descripción filológica) y literario (esto es descriptivo e histórico), pues será difícil que hayamos generado un colosal deseo de leer y de escribir literatura. Si tal era nuestra intención, más bien habremos vacunado a algunas personas, con nuestros virus debilitados, de la enfermedad de la lectura, sin haberlo pretendido. Huirán de los libros como del fuego.

Sin duda puede haber otras intenciones y en consecuencia otros métodos por los que se hace interesante acercar al alumnado al mundo literario. Esto, que de una forma natural ha sucedido siempre en el seno familiar, a través de los cuentos infantiles, la narración de historias, se complica y con frecuencia se estropea en cuanto se torna curricular, en cuanto se incorpora al programa educativo. Pero hemos de reivindicar aquí otras formas de vivir ese ámbito estético que explicamos en el apartado anterior, pues no es otro el ámbito de lo literario que éste que implica al lector en un estilo especial de la lectura, aquella forma "comprometida" con la forma y el contenido, aquella que presta una atención especial a cómo se dicen las cosas, a cómo se organizan las palabras, a cómo se escogen éstas de un modo especial, para expresar las emociones, para leerse a uno mismo, para leer el mundo y quizá poder, desde ese punto, tratar de transformarlo (Jover, 2007).

Podemos reivindicar, con Guadalupe Jover, y también con Daniel Pennac (1992) que otra posibilidad consiste en acercar la literatura a los niños y niñas para facilitarles un viaje interesante por el laberinto de los buenos libros, sin interpretaciones rebuscadas. De lo que se trata, en definitiva, es de formar lectores competentes y que lo sean también en este ámbito especial, el de la literatura, como lo deben ser en otros ámbitos más funcionales, más eferentes. Y por lo tanto, habrá que "acompañar" a los estudiantes en el proceso de la lectura. En definitiva, se trata de "integrar la enseñanza de la lectura de textos literarios en el marco más amplio del aprendizaje lector (Solé, 1992; y Colomer & Camps, 1991).

Cuando la literatura se convierte en asignatura, la reducimos a un saber burocratizado, compartimentado, cloroformado; en definitiva, hacemos de ella un cadáver, y no exquisito, precisamente. Y bien sabemos que con un fiambre lo que se hace es taxidermia. Y la literatura es emoción, vida, palpito, identificación, pasión y entusiasmo. Nunca una subordinada de sujeto disecada como si fuese un saltamontes. (Moreno, 2015, p. 14)

Tal como nos recuerda Moreno, este acercamiento a la literatura, en especial si se trata de su enseñanza en los cursos avanzados (en la enseñanza secundaria), puede fácilmente deslizarse hacia este saber taxidérmico, carente de emoción, vida y entusiasmo. Se hace necesario, por tanto, promover otra mirada hacia la literatura, otro enfoque que se dirija de forma clara hacia la práctica, hacia una formación literaria que consista fundamentalmente en procesos de exploración personal, teniendo en cuenta que el hecho literario - el que un texto podamos considerarlo literario o no - depende menos del texto en sí, de su temática u organización formal, que de la especial manera de leer que dispone el lector. En palabras de nuevo del profesor Moreno (2015) "parece encontrarse más en la especial mirada del lector que en el sintagma de la página" (p. 15). Por lo tanto, sea el texto literario o no, será imposible favorecer esta competencia lectora especial sin el concurso emocional e intelectual del sujeto lector.

Y es en este punto en el que reivindicamos la escritura como la herramienta esencial para la construcción también de esta competencia lectora. En muchas ocasiones se trata la lectura como algo sustancialmente diferente a la escritura, desligado de la misma y lo que es aún peor, precedente en el tiempo a la propia escritura. En cambio, la escritura se ha configurado como la principal estrategia para favorecer la comprensión lectora. Leer como un escritor, (Cassany, 1988; Flower & Hayes, 1996; y Moreno, 2007) esta es la estrategia que desarrollan únicamente quienes escriben, quienes han despertado la urgencia de tratar de expresarse mediante la escritura y acuden a los textos con la especial mirada de quien busca recursos, quien evalúa lo leído en función de su propio interés como escritor.

Procuro plantear la lectura de textos poéticos en el aula como una indagación en el texto, individual y al mismo tiempo colectiva. La orientación básica es oral e interactiva (pareja, pequeño grupo, gran grupo), pero eso no quiere decir que no se escriba. La escritura sirve para fijar, para objetivar las intuiciones individuales y colectivas. La discusión en pequeño o gran grupo

suele ser bastante rica, pero si solamente se habla, los contenidos se desvanecen. (Sánchez-Enciso, 2008, p. 31)

Comenzó con Gianni Rodari, con su maravillosa Gramática de la fantasía, la tradición de proponer procesos de escritura creativa en las escuelas, tanto a partir de sus conocidas consignas insólitas como de la manipulación e imitación de textos de otros autores. La originalidad de las propuestas de Gianni Rodari radica en su incardinación en los currículos de la educación formal, su idea de pensamiento creativo como todo un proyecto educativo. La tradición iniciada por este autor ha tenido en nuestro país importantes continuadores, como Víctor Moreno, al que citamos en este apartado de forma recurrente, o Esperanza Ortega, Seve Calleja, Vicente Zaragoza, Benigno Delmiro Coto y otros que han proporcionado gran cantidad de ideas e inspiración a muchos profesores y profesoras del ámbito de la literatura para procurar trasladar sus enseñanzas a algo más parecido a "talleres de escritura creativa" en los que los alumnos y alumnas pudiesen saborear, probar, la literatura, para apropiarse de ella, servirse de ella para sus necesidades de expresión y su necesidad de comprenderse a sí mismos y a los demás.

Como hemos comentado, la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en estos últimos años ha promovido una efervescencia de la lectura y la escritura entre los niños y jóvenes que supera a la que se haya producido en cualquier otra época de la historia. En este momento, los niños escriben y leen, participan en interacciones sociales vehiculadas por el lenguaje escrito de un modo inusitado, masivo. Ciertamente es que sus códigos formales, sus formatos y soportes, son esencialmente nuevos y en ocasiones difíciles de comprender para quienes no participan de su uso. Pero no es menos cierto que suponen prácticas de lectura y escritura, muchas veces de tipo estético, y que estos formatos y soportes audiovisuales, multimodales, digitales, son los formatos y soportes del presente y, sin duda, del futuro.

Se hace pues urgente abordar la competencia lectora del alumnado, en especial esta competencia literaria, pues es la literatura la que podría facilitar a los alumnos herramientas para tratar de conocerse, de conocer el mundo y así quizá poder influir en el mismo, a través del desarrollo de esta capacidad de poner nombre y expresar convenientemente lo

que uno siente o lo que significan los comportamientos y actitudes de otros. Lo explica magníficamente Philippe Meirieu,

(...) Y ahí reside la clave del trabajo que podemos hacer sobre nuestros deseos: no ocultarlos ni avergonzarlos, corriendo el riesgo de que resurjan ante nuestro inconsciente en cuanto bajemos la guardia. Darles forma. Nombrarlos. Identificarlos. Hacerlos existir a través de personajes e historias. Hablarles como si, aun estando en nosotros, existieran fuera de nosotros. Alejarlos de nosotros para mirarlos de frente (...). (Meirieu, 2002, p. 13)

Y dice Rodari (1973): "También es necesaria la imaginación para creer que el mundo puede continuar y hacerse más humano" (p. 51). Encontramos en esta cita la invitación a entender la formación literaria también como el desarrollo de la capacidad de entender el mundo y, en especial, de sentir que puede cambiar, puede ser mejor. En definitiva, el conocer otros mundos posibles, u otras vivencias similares a las nuestras pero que se producen en otros contextos sociales, geográficos, culturales, temporales... nos adiestra en esta difícil tarea de ubicarnos en el cambiante y confuso mundo en que vivimos.

Es pues una necesidad perentoria pensar en una nueva mentalidad que genere otra actitud para el acercamiento a los textos literarios. Una actitud acorde con las reflexiones previas, en las que lo fundamental sea la participación, la lectura y la escritura de textos literarios, una clase de lectura que se caracterice por el compromiso estético, por esa actitud de "Leer como un escritor" (Smith, 1992 y Cassany, 1988), y un tipo de escritura que opere de forma complementaria, esto es, un "Escribir como lectores - EcL". Esta es la especial denominación que presenta el programa de intervención didáctica que estudiamos, y no es casual, pues adopta en su esencia este especial paradigma. En cuanto a esta forma especial de leer y escribir, el profesor Moreno recomienda algunos principios básicos. Veamos cuáles son y comparémoslos en el siguiente epígrafe con los que sustentan efectivamente el programa de intervención didáctica EcL para comprobar cuán coincidentes se muestran:

- ❖ No se puede imponer un conjunto de nociones preconcebidas de cuáles sean las formas más adecuadas para acercarse y reaccionar ante una obra dada. Es necesario que el joven tenga la oportunidad de enfocar personalmente la

literatura sin anteojeras y censuras de ningún tipo. De explorarla motu proprio.

- ❖ Es un error metodológico rechazar las respuestas espontáneas del alumnado. Si las evitamos, negaremos su libertad de expresión, contradiciendo el principio fundamental de cualquier creación artística, incluida la literatura.
- ❖ La figura del maestro es fundamental como iniciador y guía de un aprendizaje inductivo. Estamos condenados a ser esos personajes secundarios de las novelas de iniciación que se dedican a ayudar al héroe, nunca lo sustituyen, a superar pruebas difíciles en momentos decisivos, y que, como es preceptivo con su naturaleza de ayudantes, desaparecen al terminar el ciclo cumplido.
- ❖ El aburrimiento que algunos alumnos experimentan, el rechazo abierto que algunos manifiestan ante y contra la asignatura de la literatura, son llamadas de atención, puntos de partida de reflexión más dinámicos y válidos para el aprendizaje que los intentos de someterlos democráticamente a nuestros planteamientos. No basta con saber lo que queremos hacer nosotros, sino, también, lo que el alumnado desea hacer. De los tres principios que rigen el aprendizaje –lo que el niño puede aprender, lo que el niño debe aprender y lo que el niño quiere aprender–, solo funcionan en la práctica los dos primeros (Moreno, 2015).

2.4.6. ESCRIBIR COMO LECTORES. UN PROGRAMA INCLUSIVO

Es necesario tener mucho cuidado con los libros, enfrentarse a ellos dispuestos a dialogar, a atender y a tratar de contarles lo que nosotros mismos somos (...) el afán con que nos empeñemos acabará compensando, porque habremos aprendido cosas y seremos más sabios, que a la postre es la íntima ambición que los seres humanos tenemos. (Mata, 2004, p. 12)

Escribir como lectores, de una obra literaria⁷(en adelante EcL), es la denominación del programa de intervención didáctica que sometemos a estudio en este trabajo de tesis. Se trata de un programa que propone un acercamiento a la literatura desde una posición y con una metodología que facilite a docentes y alumnado una experiencia enriquecedora.

Entendiendo que una obra tiene tantos escritores como lectores y tantas reescrituras como el número de veces que éstos la leen, este programa propone a los chicos y a las chicas un encuentro con la literatura desde una posición horizontal. Considera pues, que es necesario trabajar desde distintas instancias para que la literatura se integre en los escenarios cotidianos de los chicos y las chicas como lo que es: un discurso cultural que, con sus constantes creaciones y recreaciones realizadas en contextos de comunidad, atraviesa y modela la identidad personal.

Desde esta perspectiva, se afirma la importancia que tiene la escritura en sí misma como interesante camino para despertar curiosidad por el mundo escrito. De tal modo que, desde este Programa, se propicia que los chicos y las chicas escriban géneros discursivos diversos a partir de las inquietudes que les genera la lectura de una obra literaria. De esta manera, contando con la cercanía del autor de la obra literaria, tienen la posibilidad de enriquecer la narrativa de dicha obra a través de sus propios textos, de ahí su nombre, Escribir como lectores.

La intención de este Programa es, entonces, propiciar que los chicos y las chicas generen, cual escritores y lectores auténticos, distintos recorridos de lectura y escritura en torno a

⁷ Véase Anexo.

dicha obra. Para desarrollar esta propuesta, el Programa propone que el docente organice actividades en las que se aliente la posibilidad de:

- ❖ Leer la obra siguiendo la ruta que indiquen los intereses, las indagaciones, las inquietudes... que genere el lector o los lectores. Por ejemplo, comenzando por un punto (no necesariamente el inicio) para poder “ir saltando” a otros; retrocediendo y/o avanzando en busca de determinados datos, guiados por determinadas hipótesis, etc. En todo caso, potenciando procesos de lectura comentada.
- ❖ Escribir textos en relación con la obra –en solitario y/o junto a otros que estén física y/o digitalmente cerca– mientras se avanza en su lectura.
- ❖ Leer la obra desarrollando, en paralelo, un proceso de investigación en diferentes fuentes de información (en soporte papel y/o digital) con la intención de conocer más datos sobre los aspectos que, de una u otra manera, están presentes en la obra.
- ❖ Darle voz a los personajes que “viven” en la obra para que, con distintas intenciones comunicativas, expliquen con detalles sus ideas, sus gustos, sus problemas, etc.; anticipen desenlaces de determinadas situaciones problemáticas que presenta la obra; sugieran otros escenarios para el desarrollo de alguna escena; resuelvan problemas e incógnitas de distintas maneras; etc. Estos personajes –reales, realistas o imaginarios– pueden “salir” de la obra para comunicarse con otros personajes. También se pueden “incorporar” otros personajes a alguna escena de la obra; trasladarse a otros tiempos y lugares con la intención de “mirar” la historia desde allí; etc.

Evidentemente, pueden ser muy distintos a como los imaginó el autor o autora y, por tanto, aportar ideas muy distintas a las que se interpretan en la obra.

En todo caso, estos personajes, situaciones, escenas, etc., permitirán que los chicos y las chicas se identifiquen con sus intenciones y, de este modo, lean y escriban con sentido social, géneros discursivos en íntima relación con la obra literaria (historietas, cartas, mensajes electrónicos, fichas de investigación, noticias, grafitis, etc.) De este modo, estarán desarrollando sus competencias en el campo de la intertextualidad.

2.4.6.1. la diversidad. un hecho social



"La diversidad como un hecho social se ha de incorporar a la narrativa sobre cómo enseñar"⁸

(ATMEDM0245) <https://www.youtube.com/watch?v=3I5P-5gDfKY>

Nos encontramos aquí ante otra de las que podríamos identificar como claves de arco que sustentan los diferentes paradigmas, la cuestión de la atención a la diversidad. Y es que todo comienza por el propio concepto de diversidad. Según la interpretación que cada profesor hace de este término, se configura la estructura de su mirada hacia el hecho mismo de aprender, y en consecuencia las estrategias que diseña para su complementario, enseñar.

En la fase de diagnóstico del programa EcL nos encontramos a menudo con referencias a este concepto de la diversidad, frecuentemente asociado con la dificultad para enseñar. Es muy interesante porque la apreciación de esta diversidad aparece de forma independiente a la ratio de alumnos, a las diferencias de edades, a las necesidades especiales de apoyo educativo que presentan ciertos alumnos, al contexto social y económico del centro, a los medios con los que cuentan los profesores para su trabajo diario... en definitiva, siempre está presente, y siempre como un factor de dificultad. Siempre presente, pero difícilmente

⁸ Con estas palabras comienza una parte de la entrevista con la Doctora D'Ángelo que trata en profundidad la cuestión de la diversidad en nuestras aulas. De publicación reciente, está disponible en la Revista Galega de Ensino (EDUGA) en su más reciente entrega (dec-xuñ 2017).

constituye una evidencia empírica. El hecho de visitar diferentes centros con condiciones de trabajo extremadamente distintas nos ha dado la oportunidad de comprobar cuan subjetiva es la apreciación de esta diversidad. De hecho, es siempre un constructo que opera en comparación con el entorno inmediato. Así, resulta más difícil el trabajo con un determinado grupo siempre en comparación con el resto de grupos del propio centro. Hemos asistido a aulas que se nos describían como extremadamente problemáticas y que en verdad resultarían envidiables para los profesores del centro al que habíamos asistido el día anterior. Hemos conocido profesoras que realizan su labor en contextos de extrema diversidad (funcional, intelectual, social, cultural, idiomática, física) sin reparar especialmente en ella y, por el contrario, hemos conocido maestros que veían imposibilitada su labor por una aparente diversidad que ni de lejos alcanzaba las cotas de otros compañeros.

Hemos observado el trabajo, por ejemplo, con centros que de forma voluntaria estructuran sus aulas de segundo ciclo de educación infantil de forma combinada, esto es, mezclando en todas ellas a los alumnos y alumnas de tres, cuatro y cinco años. Estas profesoras defienden este tipo de agrupamientos - frente al más común que prioriza la homogeneidad de edades - porque lo ven mucho más funcional y facilitador de los aprendizajes y del desarrollo de proyectos. Ni que decir tiene que hemos conocido otros profesores que abominan de semejantes agrupamientos - que quizá han tenido que sufrir porque en algunas escuelas se hacen necesarios - porque dificultan enormemente sus propuestas de enseñanza. ¿Cómo puede ser posible tal diferencia de criterios?

Podemos apuntar que uno de los conceptos esenciales que configura esta categoría de análisis es el de la homogeneidad, frente a la diversidad de las aulas. Muchos de los profesores participantes hacen referencia - explícita o implícitamente, a través de sus comentarios - al deseo de homogeneidad, al ideal de homogeneidad que entienden facilitaría su labor docente. Y es de entender este deseo puesto que resulta coherente con todo un paradigma. Una mirada al hecho educativo que valora como deseable que todos los alumnos y alumnas de un grupo puedan estar haciendo las mismas cosas en los mismos tiempos y que aprendan (diríamos más bien que se les pueda "enseñar") lo mismo, al mismo tiempo, estimará muy oportuno que estos alumnos y alumnas sean homogéneos en su agrupamiento.

Lo que sucede es que la tozuda realidad se empeña en frustrar una y otra vez los planes, por detallados que sean. A pesar de que el sistema educativo está en buena medida organizado de este modo (los agrupamientos se realizan por edades), la diversidad natural del ser humano y de las sociedades tiende a mostrarse y a estorbar los planes de estandarización.

Y es que, lejos de suponer una incómoda característica de algunas aulas, la diversidad es la realidad en ellas. No podemos soslayar la diversidad, puesto que está presente en cada aula, por bajo que sea el ratio de alumnos/as. La realidad de las aulas es la diversidad. Y en algunas aulas es más evidente que en otras, en algunas está más escondida, más disimulada, porque está penalizada y se esconde, o no se la quiere apreciar. Pero al igual que no hay dos niños iguales, no hay aulas sin diversidad. Al decir de Pujolás (2010), "la diversidad es la normalidad" (p. 11).

Entendemos, pues la diversidad como el conjunto de diferencias que demuestran los alumnos y alumnas en sus actitudes y sus aptitudes en la escuela. Estas diferencias pueden tener su origen en múltiples ámbitos de la persona. Pueden ser de origen físico (diferencias en las capacidades sensoriomotrices), cognitivo (diferencias en el rendimiento escolar, en los ritmos de aprendizaje), conductuales (diferencias en el control de la conducta y las habilidades sociales), lingüísticas (diferencias en el dominio de las lenguas vehiculares de la escuela u otras lenguas necesarias para la socialización), culturales (diferencias en las costumbres, los valores éticos, los modos de comportamiento, las normas de cortesía y trato), socioeconómicas (diferencias en las posibilidades de acceso a los medios y bienes materiales que afectan a las competencias básicas de los alumnos y alumnas), de salud (incapacidad temporal, hospitalización, enfermedades de carácter permanente...); pueden asimismo ser de carácter episódico o temporal y también de carácter permanente; pueden, y así sucede, representar importantes necesidades de ayuda, de apoyo educativo y funcional.

Para muchas de estas diferencias se encuentran denominaciones (etiquetas) de corte sanitario, más o menos acertadas y controvertidas pero más allá de esta controversia es evidente que la diversidad existe, que es más intensa en algunos centros y en algunas aulas, y que constituye un reto importante para la escuela actual. Pero la respuesta a esta diversidad no puede ser el deseo de contrarrestarla en lo posible, de establecer medidas organizativas

que procuren paliarla, ni siquiera es aceptable la opción de asumirla con resignación. La respuesta a la diversidad es, por supuesto, acogerla con la naturalidad que le corresponde, pues se trata de lo normal. Esta es la característica fundamental de la escuela que llamaremos inclusiva, la que atiende a la diversidad de su alumnado de forma individual y acorde con las necesidades de cada niño o niña, pues no se trata de otra cuestión que de ofrecer a los alumnos y alumnas su derecho a la educación.

Esto que decimos no es una opinión. Se trata de una obligación legal que hemos de cumplir, pues forma parte de la legalidad vigente. Ahora bien, en el ámbito de los actos de enseñanza y aprendizaje, estos fundamentos teóricos se interpretan de diferentes formas y dan lugar a intervenciones diversas, más o menos cercanas al ideal de inclusión que mencionamos.

Y recalca Pujolás (2010) que "En una escuela inclusiva hay alumnos, a secas, sin adjetivos; no hay alumnos corrientes y alumnos especiales, sino simplemente alumnos, cada uno con sus propias características y necesidades, y aprendiendo juntos (p. 12)". Pero aclara que esto no quiere decir, evidentemente, que no se tengan en cuenta o que se obvien sus diferencias, y las necesidades que pueden conllevar estas diferencias. Pues es evidentemente lo contrario: una escuela inclusiva ha de atender, ha de dar respuesta a la diferencia, porque atiende y tiene en cuenta a cada alumno en su particularidad. La diversidad es un hecho natural: es la normalidad. Afortunadamente, lo más normal es que seamos diferentes.

Entramos, de la mano de la inclusión, en el ámbito de la pedagogía centrada en el alumno, que es positiva para todos los alumnos y, en consecuencia, para toda la sociedad. Citamos de nuevo a Pujolás (2010): "Las escuelas inclusivas son la base sobre la que se construye una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos" (p. 15).

¿Cómo se concreta este carácter inclusivo en las secuencias didácticas que configuran el programa EcL? Esta es una cuestión importante pues en la observación de las estrategias didácticas que propone el programa es dónde han surgido las intervenciones que dan origen a esta categoría de análisis. Los profesores y profesoras participantes han encontrado en cierto modo sorprendentes algunas de las características de las propuestas didácticas, y es

en esta sorpresa donde advertimos el conflicto cognitivo, el contraste entre las ideas previas del profesorado y las que el programa trata de hacerles llegar. Se trata de dos estrategias clave:

2.4.6.1. Abordar la literatura desde una posición horizontal

La lectura de textos literarios se propone en este programa desde una postura muy alejada de la enseñanza de determinados conocimientos teóricos "canónicos" sobre el hecho literario, sus autores y las características de estilo y cronológicas que son ciertamente habituales en este ámbito. En EcL se abordan los textos desde el convencimiento de que el escritor y el lector reescriben la obra en cada una de las lecturas que de ella se hacen. No hay una interpretación correcta del texto, hay al menos tantas como lectores y momentos. La lectura se propone desde ese modo de leer que denomina Cassany "leer como escritores" (Cassany, 1988), despertando el compromiso con el autor y animando al alumnado a ser autores también de sus textos, a escribir como lectores.

En esta postura se encuentra una de las claves para la adecuada atención a la diversidad del alumnado. Recordemos que no hay respuestas correctas cuando de lo que se trata es de interpretar, sentir, comprometerse con el autor del texto en una reescritura personal. Y cuando no hay que conocer la respuesta, resulta que todos pueden participar. Todos y todas, en la medida de sus posibilidades, pueden participar y lo hacen de buen grado, pues en muchas ocasiones parte de los alumnos de un grupo no participan porque han entendido que no pueden, que no son capaces. En algún momento del camino han sentido que no debían siquiera intentarlo. Esta situación que les ofrece el programa suele resultar muy motivadora para este alumnado en concreto.

2.4.6.2. Abordar la lectura y la escritura en comunidad

Hemos mencionado con anterioridad que una de las características definitorias del programa EcL es la de proponer una transformación de las aulas en comunidades de prácticas lectoras y escritoras. Esta es también una de sus más potentes herramientas para la inclusión. La participación en una comunidad de prácticas supone que todos sus miembros tienen

diferentes competencias en el desempeño de las prácticas que les son comunes. Esto es evidente en cualquier club. Pongamos como ejemplo, siguiendo al profesor Smith, el club de quienes utilizan el lenguaje oral:

Cuando los niños más pequeños se incorporan a este club de quienes hablan, escuchan y conversan con los demás, lo hacen desde un nivel de competencia muy precario. Apenas son capaces de articular palabras muy sencillas y aún aquellas las pronuncian muy deficitariamente. Y no obstante, los adultos que les rodean aceptan a estos pequeños miembros del club como miembros de pleno derecho y asumen dos cuestiones fundamentales, a saber: que serán capaces de aprender, poco a poco, a lo largo de mucho tiempo, pero que lo conseguirán; y que pueden participar de las actividades del club (esto es, hablar y conversar con los demás miembros) desde el principio, para lo que el resto de los miembros procurarán ayudarles, para que lo hagan cada vez mejor.

Y es evidente - así lo resalta el profesor Smith - lo bien que funciona habitualmente esta comunidad de prácticas sociales. Las gran mayoría de las personas que cuentan con un entorno social adecuado - y no padecen alguna discapacidad que afecte gravemente a las funciones auditivas y fónicas - desarrollan una competencia suficiente para utilizar el lenguaje oral (Smith, 1992). En muchas ocasiones, incluso en personas que apenas han podido asistir a la escuela, o no han tenido acceso a la cultura escrita, esta competencia en comunicación oral es importante, en ocasiones muy alta. Y lo hacen sin grandes esfuerzos, sin someterse a complejos sistemas de ejercicios, de pruebas de nivel, de angustiosas horas de estudio ni - esto es fundamental - apenas dificultades especiales, bloqueos, deficiencias incapacitantes o similares. Es más, cuando surge alguno de estos episodios, con frecuencia se debe a que se han puesto en marcha acciones como estas que mencionamos, similares a las que la escuela propone para el abordaje de la lengua escrita.

Nadie se extraña cuando un pequeño balbucea la palabra [aba] mientras gesticula señalando al fregadero de la cocina. A nadie se le ocurre que estos balbuceos supongan un problema o merezcan un refuerzo fonético, una reprimenda o un castigo del tipo: hasta que pronuncies bien esto, no podrás beber. Antes bien, el abuelo inferirá de este balbuceo primitivo toda su carga semántica, morfológica, fonética, sintáctica... contestando algo así: "¿Qué dice el nene? ¿Que tiene sed? ¿ Que quiere AGUA? ¿Quieres AGUA, verdad? Toma tu AGUA bonito!". Y

entonces, el abuelo, de forma intuitiva - quizá repitiendo patrones de educación social recibidos y repetidos - está demostrando que asume los postulados que mencionamos y además, está llevando a cabo toda una serie de interesantes y potentes estrategias de apoyo al aprendizaje que podríamos enumerar:

En primer lugar acepta la forma primitiva de expresarse del aprendiz.

De este modo le hace saber, en primer lugar, que puede expresarse con libertad, con seguridad, que sus errores serán bienvenidos pues implican intentos de comunicarse, hipótesis de construcción del lenguaje. Le comunica, mediante este sencillo gesto y su actitud, que es un miembro de pleno derecho del club, que puede intentar hacer las cosas que hacen los miembros más experimentados, aunque durante un tiempo no le salgan tan bien. Ya saldrán. Es cuestión de práctica.

En segundo lugar, le muestra su alegría por el intento que hace de comunicarse.

Es fundamental este gesto, pues refuerza la consideración de que los intentos, las hipótesis de aprendizaje, las prácticas constituyen el nexo que une a los miembros de la comunidad, por eso se produce este gesto de alegría. Los miembros veteranos, expertos, se alegran de observar como los nuevos miembros intentan aprender. Están deseando que lo hagan para poder comunicarse de formas más y más complejas y profundas con ellos.

En tercer lugar le ofrece un modelo de desempeño más correcto.

Pero no le solicita que lo ejecute en este momento, en absoluto, sino que se lo ofrece para que pueda modelar su propia ejecución en otras ocasiones, cuando pueda o se vea capaz. Le ofrece modelos de construcción sintáctica y morfológica, modelos de adecuación contextual, de claridad y corrección lingüística, de fonética ajustada. Amablemente y sin mencionarlo como un objeto de estudio (no le explica al niño el tema de las oraciones interrogativas, ni de su entonación correcta), este abuelo repite una y otra vez la forma correcta y modulada de aquella palabra que el pequeño ha intentado pronunciar - ayudándose de la gestualidad - para comunicarse.

Por último, y no menos importante, le ofrece un sentido práctico al acto de comunicación.

En definitiva, este acto de comunicación ha tenido una determinada finalidad - conseguir un poco de agua para calmar la sed - y un interlocutor específico - el abuelo, que estaba en la cocina - y por lo tanto, el acto ha tenido unas determinadas consecuencias. Ha sido un proceso de eficacia demostrada. Ha tenido un sentido práctico y a buen seguro que ha contribuido a la apropiación del lenguaje hablado de este niño, además de constituir - como hemos mencionado en el apartado teórico - uno más de los cauces de afiliación a la comunidad. Este abuelo y su nieto han forjado un poco más sus lazos sociales en este pequeño y entrañable acto cotidiano que, quizás inadvertidamente, supone un modelo extraordinario para el diseño de secuencias didácticas para el aprendizaje esta vez del lenguaje escrito. ¿No podríamos hacer uso de estas estrategias tan acertadas y eficaces en nuestras aulas? ¿Por qué no? En el programa EcL proponen hacerlo, con los oportunos ajustes.

En cambio, en el ámbito escolar, el abordaje de la cultura escrita se afronta a menudo de un modo completamente diferente, como si no fuese paralelo y semejante al que se ha seguido en el ámbito de la oralidad. En muchas ocasiones se aborda de un modo antitético, como se muestra en el esquema siguiente:

<i>Abordaje del lenguaje hablado</i>	<i>Abordaje del lenguaje escrito</i>
<i>Aceptación de las formas primitivas de expresión</i>	<i>Abordaje de la corrección de las formas desde el comienzo</i>
<i>Acoger con alegría los errores</i>	<i>Evitar/corregir los errores</i>
<i>Ofrecer mejoras (modelar)</i>	<i>Ejercitar lo correcto</i>
<i>Prácticas con sentido social</i>	<i>Ejercicios escolares, métodos, pruebas, exámenes, (dificultades, bloqueos, refuerzos, fracasos)</i>

Tabla 2.1. Diferentes abordajes del lenguaje hablado y escrito

CAPÍTULO 3: EVIDENCIAS DEL CONOCIMIENTO CONSTRUIDO EN TORNO A LA PROBLEMÁTICA Y AL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. APRENDER A LEER Y ESCRIBIR. LA LITERACIDAD	118
3.2. APRENDER A LEER Y ESCRIBIR. UN PROCESO SOCIAL Y CONSTRUCTIVO	125
3.2.1. <i>El conductismo. Aprender a través del par estímulo-respuesta.....</i>	<i>125</i>
3.2.2. <i>El cognitivismo. Transformar estructuras</i>	<i>128</i>
3.2.3. <i>El constructivismo. Aprender en interacción con el entorno.....</i>	<i>129</i>
3.2.4. <i>El aprendizaje social. El aprendizaje por la participación social.....</i>	<i>130</i>
3.3. APRENDER A LEER Y ESCRIBIR. LA LECTURA HOY	134

3.1. APRENDER A LEER Y ESCRIBIR. LA LITERACIDAD

En Barbiana había aprendido que las reglas de la escritura son: tener algo importante que decir y que sea útil para todos o para muchos. Saber a quién se escribe. Recoger todo lo que viene bien. Buscarle un orden lógico. Eliminar todas las palabras inútiles. Eliminar todas las palabras que no usemos al hablar.

No ponerse límites de tiempo.

Así escribo esta carta con mis compañeros. Así espero que escribirán mis alumnos cuando yo sea maestro. (Alumnos de la E. de Barbiana, 1967)

Nuestro objeto de estudio se concreta en un programa de intervención didáctica que propone a docentes de educación infantil, primaria y secundaria una metodología eficaz para el abordaje de actividades de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito a partir de la lectura de textos. Se trata del abordaje de lo que denominamos, con Ferreiro (2001), la "cultura escrita":

Traduzco literacy como "cultura escrita", porque tiene sentido y sabemos de lo que estamos hablando; en otros contextos, literacy es alfabetización. Pero tampoco alfabetización es muy adecuado, porque resulta incómodo utilizar este término cuando tienes que hablar de "alfabetización en un sistema no alfabético". El término alfabetización está muy ligado al alfabeto. En este momento nadie se siente cómodo con los términos disponibles (Ferreiro, 2001, p. 26).

Resulta importante situarse ante este término literacidad que cobra vigor en los últimos años para describir los nuevos marcos antropológicos y culturales que enriquecen la mirada hacia el proceso de adquisición de la cultura escrita y sus diversas manifestaciones sociales (Street, 1993). En definitiva se trata de incorporar a la mirada de la psicología y la pedagogía aquellas otras que corresponden al ámbito de la antropología o la sociolingüística que destacan la importancia del componente social, de las prácticas sociales genuinas, en el desarrollo de la competencia comunicativa. Y no se trata de una literacidad única, sino de múltiples literacidades determinadas por las formas originales y genuinas de adaptación de la literacidad a los diferentes contextos sociales y culturales en que se desarrollan los actos de comunicación. Son un ejemplo paradigmático y esencial para el diseño y la implementación

del programa de intervención EcL los estudios sobre nuevas literacidades vernáculas en escenarios urbanos modernos (Cassany, 2006), por ejemplo.

Frente a los más habituales enfoques que se sitúan ante el proceso de utilización - o de aprehensión - del lenguaje escrito con una mirada que pone el énfasis en su aspecto más lingüístico, o incluso en las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje, este concepto de literacidad es mucho más inclusivo y diríamos acorde con una visión más abierta, más competencial y en definitiva mucho más abarcadora del hecho de leer y escribir. Se trata de englobar todos los conocimientos, las habilidades y actitudes que se hacen necesarias para que un determinado individuo sea capaz de tener un desempeño comunicativo eficaz en un determinado contexto cultural.

La literacidad es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal (Barton & Hamilton, 1998, p. 54).

Podríamos decir que esta mirada hacia el abordaje de la cultura escrita, de la literacidad, incluye más elementos a la ecuación. Se trata, al decir del profesor Cassany, de que la literacidad es,

la suma de un proceso psicológico que utiliza unidades lingüísticas, en forma de producto social y cultural. Cada texto es la invención social e histórica de un grupo humano y adopta formas diferentes en cada momento y lugar, las cuales también evolucionan al mismo tiempo que la comunidad. Aprendemos a usar un texto participando en los contextos en que se usa (Cassany, 2005, p. 15).

Definitivamente es en este ámbito, el de la literacidad, el que entiende la lectura y la escritura como un fenómeno que se produce y que adopta diferentes realizaciones en función del contexto social y cultural, en el que se desarrolla el programa de intervención que es objeto de estudio en este trabajo. Buena prueba de ello son las muy diferentes realizaciones que adopta el programa en los distintos países - incluso es evidente esta

dimensión contextual en las diferentes comunidades en las que se desarrolla - en que se está implementando.

En una reciente publicación de la *European Literacy Policy Network* (ELINET), se reclama la Literacidad como un Derecho de todos los ciudadanos miembros de la Unión Europea, pues lo consideran un derecho fundamental que posibilita el desarrollo de las personas, entendiendo que en las sociedades modernas, esta adquisición es necesaria para poder llevar una vida plena, en especial plena de sentido, y a un tiempo faculta a las personas para contribuir a enriquecer las sociedades en las que viven.

Everyone in Europe has the right to acquire literacy. European Union Member, candidate and associate States should ensure that people of all ages, regardless of social class, religion, ethnicity and gender, are provided with the necessary resources and opportunities to develop sufficient and sustainable literacy skills and knowledge in order to effectively understand and use written communication in print and digital media (ELINET, 2016, p. 12).

Y ¿Cuál es la definición que defiende esta institución? Resulta muy interesante su aproximación a este término. Entienden por literacidad la capacidad de leer y escribir a un nivel tal que permita a un individuo comprender adecuadamente y utilizar la comunicación escrita en cualquier soporte (impreso o electrónico), incluyendo la que denominan Literacidad Digital; un concepto que relacionamos con otro término que se ha acuñado recientemente en el seno de la UNESCO, el concepto de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI). Este concepto AMI, remite a la nueva complejidad del entorno de la comunicación en las sociedades del siglo XXI y a las necesarias destrezas de lectura y escritura que los ciudadanos han de desarrollar para poder manejarse con plenitud en la comunicación en este nuevo entorno.

La Alfabetización Mediática e Informacional contiene el conocimiento esencial sobre (a) las funciones de los medios, bibliotecas, archivos y otros proveedores de información en las sociedades democráticas, (b) las condiciones bajo las cuales los proveedores de medios de comunicación e información pueden llevar a cabo estas funciones eficientemente, y c) cómo evaluar el desempeño de estas funciones al evaluar el contenido y los servicios que estos proveen. A su vez, este conocimiento debe permitir que los

usuarios se involucren con los canales de medios e información de una manera significativa. Las competencias adquiridas a través de la Alfabetización Mediática e Informacional puede dotar a los ciudadanos de destrezas de pensamiento crítico que les permita exigir servicios de alta calidad a los medios y otros proveedores de información. En conjunto, promueven un ambiente en donde los proveedores de medios y otros tipos de información son capaces entregar servicios de calidad (UNESCO, 2011, p. 42).

La literacidad es pues un prerrequisito para cualquier otro tipo de aprendizaje. En las sociedades que denominamos "del conocimiento" que caracterizan a nuestro marco social de este siglo XXI se producen dos situaciones que influyen de forma muy importante en este concepto de literacidad: por un lado la constante y acelerada transformación de las tecnologías de la información y la comunicación, y por otro una transformación absoluta del mercado laboral, del contexto del trabajo. Estas dos características de nuestra sociedad hacen que la literacidad, entendida como esta competencia transversal y ciertamente clave para cualquier otro proceso de aprendizaje, adquiera necesariamente la condición de ser un objeto de aprendizaje permanente, a lo largo de toda la vida, en los procesos de constante adaptación a los que estamos abocados los ciudadanos de este momento histórico.

A partir de esta definición de literacidad, cobra pleno sentido la Declaración de ésta como un derecho de los ciudadanos. La ELINET reconoce en su Informe (ELINET, 2016) que no se han producido grandes avances en el desarrollo de esta competencia en Europa a lo largo de los últimos 10 años. Documentan que todavía uno de cada cinco estudiantes de quince años y un número superior a 55 millones de personas adultas tienen problemas básicos de literacidad, lo que no sólo dificulta enormemente a estas personas el encontrar una posibilidad de desempeño laboral, sino que multiplica su riesgo de pobreza y exclusión social, a un tiempo que dificulta sus posibilidades de participación en la sociedad democrática. De esta certificación surge la motivación para esta Declaración, que propone - de forma optimista - un cambio de tendencia. Señalan:

Con acciones afirmativas, podemos marcar la diferencia. Esta declaración demuestra que, con las necesarias ayudas, los niños y jóvenes pueden desarrollar fuertes competencias en literacidad, y los adultos podrán mejorar sus destrezas para poder ocupar el lugar que les corresponde en la sociedad (ELINET, 2016, p. 29).

¿Cuáles son pues estas necesarias ayudas? Pues en esta Declaración hacen referencia a 11 medidas necesarias, que tienen que ver con cada uno de los contextos de la lectura (social, familiar, escolar, mediático...); para nosotros es especialmente significativo, por lo que conecta con las propuestas metodológicas que analizamos en este estudio, la cuarta de estas medidas, la que tiene que ver especialmente con lo que denominan "High quality literacy instruction (...) for all educational institutions" (p. 31), esto es, una formación en literacidad de alta calidad en todas las instituciones educativas. Entendemos muy relevantes algunas de las características que se mencionan en esta Declaración para explicar esta medida en particular.

En primer lugar se hace referencia a que esta formación de alta calidad en literacidad ha de ser una tarea central, clave, para el profesorado de todos los niveles, y de todas las áreas. Se reclama la necesidad de trabajar no sólo en el ámbito de la mejora de la competencia lectora sino también en el ámbito del deseo de leer y escribir textos cada vez más complejos. Otra de las referencias que nos resultan especialmente significativas es la importancia que le suponen al desarrollo de esta competencia comunicativa para el desarrollo del autoconcepto, de las creencias sobre uno mismo como persona y como estudiante. En este sentido existe una relación íntima entre las destrezas lectoras y escritoras y el aprendizaje del uso de las tecnologías de la información y comunicación como herramientas esenciales para la comunicación y el manejo de información.

A modo de resumen se establecen algunas recomendaciones prácticas que definirían estas prácticas formativas de alta calidad. Entendemos que pueden resultar significativas en este marco teórico, pues guardan una relación muy elemental con varias de las propuestas que analizamos en este estudio. Comentamos sucintamente algunas de estas recomendaciones: (ELINET, 2016)

Dedicar suficiente tiempo y recursos al aprendizaje y enseñanza de la literacidad.

Esta dimensión temporal de la metodología será objeto de reflexión a lo largo de este estudio, pues se ha constituido en una de las cuestiones clave, la necesidad de articular

tiempos (en los horarios lectivos, en todos los niveles y - esto es muy importante - en todas las áreas de conocimiento) específicos para la lectura, en sus diferentes modalidades, y asimismo desarrollar espacios y recursos específicos (es aquí fundamental la figura de las Bibliotecas Escolares) para el desarrollo de la lectura y la escritura.

Fomentar que los alumnos y alumnas reflexionen acerca de su propio aprendizaje, que desarrollen estrategias de metacognición.

Aprender a aprender es una de las competencias clave que articulan nuestro sistema educativo. En cuanto a la literacidad, esta reflexión fundamental está relacionada con la necesidad de desarrollar estas estrategias de comprensión lectora y construcción de textos a través del diálogo y la construcción de dichas estrategias mediante la práctica constante y sostenida de lo escrito, en diferentes formatos y soportes.

Favorecer la posibilidad de prácticas de lectura y escritura en contextos de colaboración o cooperación, así como procurar, mediante la interacción, el desarrollo de estrategias de comprensión lectora y escritora.

De nuevo la literacidad ligada a contextos de colaboración, a contextos protagonizados por la interacción social, el aprendizaje entre iguales y la utilización en diferentes formatos y soportes de los textos en interacciones plenas de significado y sentido.

En definitiva, lo que cobra especial relevancia en la Declaración de ELINET es la necesidad de proponerse una mejora sustancial de las destrezas lectoras y escritoras del alumnado, con esta idea amplia de las mismas dentro del concepto mencionado de literacidad, que amplía las concepciones más tradicionales, ligadas a la corrección y fluidez de la lectura, a centrarse en su dimensión social y comunicativa y, muy en particular, a favorecer la posibilidad de una mejor comprensión lectora, una lectura crítica incluso, que posibilite la participación en la vida social así como la futura incorporación al mundo del trabajo. En un reciente informe de Eurydice se recogen las siete prácticas clave (fruto de los más recientes estudios sobre

didáctica de la lectura) para mejorar la comprensión lectora. Las transcribimos a continuación (EACEA, 2011):

- ❖ Control de la comprensión, en sentido de promocionar que los propios lectores aprenden a reconocer la forma como comprenden, sus propias estrategias.
- ❖ Aprendizaje cooperativo, organización en que los alumnos aprenden estrategias de lectura y escritura juntos.
- ❖ Uso de organizadores gráficos y semánticos (incluyendo mapas conceptuales); los lectores hacen representaciones gráficas del material para ayudar a la comprensión y la memoria.
- ❖ Responder a preguntas, que realiza el profesor - u otras personas del aula, otros compañeros - y que los lectores responden, sobre los aspectos que van resultando claves para una buena comprensión del texto (preguntas que apoyan la conceptualización, el resumen parcial, las hipótesis sobre lo que seguirá, recuperación de enumeraciones... también que reclaman sensaciones sobre lo leído, opiniones, digresiones...); es muy interesante la versión interactiva, en la que el propio alumnado aprende a realizar (y responderse entre sí) este tipo de preguntas facilitadoras.
- ❖ El sumario o resumen, con el que los lectores pueden aprender a resumir las ideas generalizadas y la información que transmite el texto.

Nos ha resultado al mismo tiempo muy significativo comprobar cómo se refleja en este informe que de todas estas estrategias de especial potencia formativa, es la más implementada (de tal forma que se detecta que en muchos de los casos estudiados parece ser prácticamente la única que se practica con asiduidad) la última que se menciona, esto es, la solicitud por parte del profesor de que los alumnos y alumnas realicen algún tipo de ejercicio o prueba en que demuestren ser capaces de "resumir" lo leído, quizá no tanto para comprobar la capacidad misma de resumir cuanto para tratar de comprobar - con muy poca fiabilidad, nos tememos - que aquel texto ha sido leído.

3.2. APRENDER A LEER Y ESCRIBIR. UN PROCESO SOCIAL Y CONSTRUCTIVO

Este programa EcL cuenta asimismo con un enfoque pedagógico que descansa sobre una determinada mirada hacia el hecho mismo de aprender. Para el programa EcL, aprender es un proceso esencialmente social y constructivo; diferentes son otras miradas hacia el aprendizaje que conviene describir, así sea de modo sintético, para situar adecuadamente la propuesta que sometemos aquí a análisis.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura, el abordaje del código ha sido objeto de estudio del ámbito de la psicología y algunas de las teorías del aprendizaje que más han influido en el enfoque didáctico de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito han surgido de estas específicas teorías sobre cómo se aprende a leer y a escribir. Señalaremos cuatro grandes corrientes: el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo y las teorías del aprendizaje social; para detallar en qué medida algunos de sus postulados se incorporan en cierta medida a nuestro enfoque, aunque ninguno de estos postulados supone, en si mismo, un marco suficiente y completo para el programa de intervención EcL.

3.2.1. EL CONDUCTISMO. APRENDER A TRAVÉS DEL PAR ESTÍMULO-RESPUESTA.

Las teorías conductistas sobre el aprendizaje se han basado en la investigación sobre el control de la conducta de los individuos analizando sus respuestas a determinados estímulos. Han configurado en su momento un paradigma innovador que incorporaba los procedimientos de la investigación empírica para tratar de elucidar los oscuros procesos internos del aprendizaje. El desarrollo de estas teorías ha permitido comprender muchas reacciones y comportamientos, y ha supuesto importantes hallazgos muy útiles, en especial para el entrenamiento de animales, la modificación de conductas disfuncionales de extrema gravedad, o el desarrollo de automatismos y rutinas útiles.

No obstante, su influencia en otros campos del aprendizaje - como lo es el ámbito de la educación formal de seres humanos - ha sido muy importante a lo largo de decenas de años. Su influencia en el desarrollo de métodos para el aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido enorme desde los primeros años 50, en que ya se han desarrollado sus fundamentos y aún lo ha sido más a partir de los años 70, cuando impregna definitivamente los métodos y manuales de nuestro sistema educativo. De tal manera lo ha impregnado que aún hoy día mantienen su vigencia gran parte de las categorías que sustentan esta perspectiva conductista, a pesar de haber sido ampliamente cuestionadas desde hace ya la friolera de 60 o 70 años.

Debemos a esta mirada conductista algunas "certezas" muy comunes entre el profesorado. En primer lugar está la convicción de que el conocimiento puede analizarse como un proceso específico, aislado, independiente de cualquier otro estímulo afectivo, físico, emocional, social... Esta certeza, que no es más que un subproducto del carácter empírico de las investigaciones conductistas, sustenta gran parte de las estrategias didácticas más comunes para la enseñanza de la lectura y la escritura. Los experimentos "de laboratorio" del conductismo tuvieron que descartar el componente afectivo, social, del aprendizaje para dotar de validez y fiabilidad a sus apreciaciones. Sólo concedieron categoría de variable a aquello que podían ver, medir. Este descarte se llevó consigo el sentido de las actividades, nada menos que su significado. Y con él, se perdió definitivamente gran parte del propio sentido de sus descubrimientos. Todos los componentes afectivos, sociales, emocionales, que pueden influir en el aprendizaje - y que no son fácilmente medibles - fueron descartados. Al descartarlos, quedaban aislados los estímulos diseñados y las respuestas obtenidas. Entonces, a la relación entre estos estímulos y respuestas se le asignó categoría de causa - efecto. ¿Y el resto de factores que influyen?

Bajo este prisma se han diseñado métodos que se caracterizan por la segmentación de los contenidos complejos en unidades más simples, suponiendo que la ejercitación de estas unidades sencillas, cada vez más complejas, termina derivando en un aprendizaje de lo complejo (Goodman, 1982). Por supuesto, el segmentar lo complejo en unidades menores prescinde del sentido de estas unidades. Las unidades menores son objeto de ejercitación,

no precisan tener sentido. El sentido del aprendizaje es algo que se encontrará más adelante, en algún lugar del camino.

"Hemos de apoyar a D. con todos los sentidos: el fonema, el gesto... si pudiese tener en la mesa un tarro de arena de la playa sería ideal" (PPOCHA0004)

En la enseñanza de la lectura y la escritura esto se hace evidente en las prácticas que son hoy día todavía muy comunes en muchas de nuestras aulas. El objeto de estudio por definición del lenguaje escrito son sus textos, las unidades de comunicación en las que se articula el uso de dicho lenguaje. Un texto, por definición, es un constructo complejo, multiforme, que encuentra infinidad de realizaciones concretas (géneros discursivos), que persiguen diversas finalidades y se construyen con estilos también diversos. Son, por lo tanto, uno de aquellos objetos de enseñanza-aprendizaje complejos por excelencia. El conductismo ha dado origen a los más conocidos métodos de enseñanza de la escritura. Son métodos analíticos, que proceden desde las unidades menores (el fonema, la letra, la sílaba, la palabra, la oración...), proponiendo su ejercitación sistemática hasta alcanzar un cierto grado de dominio para pasar entonces a la siguiente unidad.

Son muy variados y efectivamente se han utilizado durante decenas de años, se han utilizado - entre otros - para alfabetizar a muchas de las personas que leerán este trabajo, y para quien lo ha escrito también. Esta aparente eficacia mantiene su vigencia en las aulas. Utilizamos el adjetivo aparente porque entendemos que su eficacia es al menos tan dudosa como lo son las creencias que los sustentan (Smith, 1989). El conductismo genera - al aplicar su paradigma empírico al ámbito del aprendizaje humano - una trampa en la que el mismo paradigma queda atrapado, puesto que el extrañamiento de origen de todos los condicionantes culturales, sociales, emocionales del individuo en su proceso de aprendizaje (porque no pueden ser medidos) no los hace desaparecer. Estos condicionantes existen, y actúan evidentemente en el proceso de aprender, lo condicionan absolutamente. Es más, como se ha descubierto y ampliamente aceptado con posterioridad, estos condicionantes son mucho más poderosos en muchas ocasiones que los propios estímulos que se diseñan para aprender en estos métodos, por lo que podría considerarse - y así lo hacemos - que los

alumnos y alumnas que participan de estos métodos aprenden a leer y a escribir más bien "a pesar del método" y no gracias a estas tediosas sucesiones de ejercicios carentes de sentido.

Y esta misma lógica que hemos expuesto relativa a los primeros pasos en la apropiación de la literacidad, propios de los primeros años de la escolarización, se mantiene a lo largo de la enseñanza obligatoria, en un proceso analítico de avance a través de otras unidades "menores" más y más complejas cada vez. Unidades que nunca suelen alcanzar el carácter complejo del lenguaje mismo. Así se abordan los monemas, la complejidad de la morfología de las palabras, las bizantinas disquisiciones sobre los diversos paradigmas de análisis morfológico y sintáctico de oraciones sin sentido, el prurito inflexible sobre las más sutiles veleidades de la correcta ortografía... así hasta culminar la escolaridad obligatoria, aquellos que la culminan, claro es.

Y ¿quiénes serán aquellos que la culminan? Pues aquellos niños y niñas que han estado dispuestos a superar esta sucesión inclemente de pruebas, que no serán otros que aquellos que hayan tenido el respaldo familiar, social, económico y emocional sostenido a lo largo de muchos años de esfuerzo. Serán en definitiva aquellos a los que el método no venía a enseñarles nada que no supiesen ya, o que no les resultase asequible - a pesar de su falta de atractivo y de sentido - o al menos tolerable. A quienes en verdad les hacía falta un buen método, para compensar su deprivación en alguno de los ámbitos mencionados, éste no les ha dado respuesta.

3.2.2. EL COGNITIVISMO. TRANSFORMAR ESTRUCTURAS

Las teorías cognitivas del aprendizaje surgen en los años 60 del siglo XX en parte como respuesta al paradigma conductista e incorporan en cierta medida aquellos aspectos condicionantes que se habían descartado en la experimentación previa. Introducen un nuevo paradigma de gran interés en lo que se refiere al análisis de los procesos internos de construcción del aprendizaje (Scardamalia & Beretier, 1992; y Goodman, 1992). No

obstante, continúan centrados en el carácter individual del proceso de aprender y por tanto obvian todavía gran parte de los condicionantes sociales de este proceso.

En el contexto del aprendizaje de la lectura y la escritura, el cognitismo alumbra importantes descubrimientos y avances basados en el protagonismo de la comunicación, la explicación, el contraste - el conflicto cognitivo - y la inferencia como procesos internos de gran significación en el acto de aprender. En cierta medida podríamos decir que la dimensión del significado, del sentido de las actividades de lectura y escritura se incorpora a los actos de enseñanza y aprendizaje con este paradigma (Van Dijk, 1980). Al menos en lo que respecta a la significatividad del aprendizaje en sí mismo, con constructos tales como el andamiaje y el aprendizaje significativo.

En este paradigma descansa la teoría psicogenética del aprendizaje del lenguaje escrito de Ferreiro y Teberosky (1979), y una revisión posterior de Ferreiro (1998), cuyos preceptos resultan de enorme utilidad para el desarrollo de nuestro programa de intervención. Una de las más genuinas estrategias didácticas que configuran la intervención y se ofrecen al profesorado participante - validar - se sustenta en los postulados de la profesora Ferreiro, que describe las fases del proceso de apropiación de lo escrito que se suceden en cada proceso individual, un conocimiento que resulta de enorme utilidad en principio para poder respetarlas y para diseñar actuaciones tendentes a ayudar al alumnado a transitar hacia estadios de mayor dominio.

3.2.3. EL CONSTRUCTIVISMO. APRENDER EN INTERACCIÓN CON EL ENTORNO.

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices (Coll, Martín y otros, 1993, p. 12).

Las teorías constructivistas del aprendizaje incorporan nuevas dimensiones, esta vez incluyendo el contexto de aprendizaje, a las anteriores. Si el conductismo propugna un aprendizaje centrado en la interacción entre estímulos aislados y respuestas condicionadas exclusivamente por estos, y el cognitivismo enriquece este paradigma incorporando la interacción como soporte del proceso de aprender, apreciando los "filtros" que condicionan las respuestas a los estímulos diseñados (interacción del profesor, de la comunicación, del proceso de reconfiguración cognitiva, los filtros emocionales...); el constructivismo incorpora definitivamente el contexto (Wetsch, 1988), y con él, la atención a la actividad como elemento esencial del diseño de la intervención didáctica.

El conductismo formula ejercicios, el cognitivismo promueve actividades, el constructivismo alumbra el concepto de "tareas".

El paradigma constructivista no agota las características que sustentan el programa de intervención EcL, pero sí aporta buena parte de su sustento teórico sobre algunas de las dimensiones esenciales del proceso de aprender. Bajo este prisma, el aprendizaje de la lectura y la escritura encuentra un entorno interesante en el diseño de tareas comunicativas de corte pragmático - esto es, que tienen sentido, finalidad e interlocutores - y que abordan los textos en su complejidad desde los primeros estadios de apropiación de lo escrito. Es interesante constatar que estas tareas comunicativas complejas configuran las recomendaciones normativas de la legislación educativa vigente (Xunta de Galicia, 2013), y lo hacen desde hace ya un tiempo como la metodología más adecuada para el desarrollo de las competencias clave del alumnado. Nos encontramos, por lo tanto, en paradigmas metodológicos con amplio respaldo tanto científico como institucional.

3.2.4. EL APRENDIZAJE SOCIAL. EL APRENDIZAJE POR LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

En este amplio paradigma englobaremos varias teorías - las más significativas e influyentes en el ámbito de la educación formal - que enriquecen esencialmente al paradigma cognitivo - constructivista con esta dimensión que podría terminar de completar todos aquellos

condicionantes - en gran medida los más influyentes - del acto de aprender que el conductismo decidió en algún momento que no podían ser tenidos en cuenta puesto que no era posible objetivarlos convenientemente: la dimensión social del aprendizaje.

Y no se desprenden del todo de ciertos esquemas básicos del conductismo en sus orígenes, sino que operan por adición, incorporando esta dimensión social a aquellos esquemas del estímulo y la respuesta. De este modo, por ejemplo, Bandura & Walters (1987) describe conceptos de enorme valor pedagógico como la imitación y el modelado, que son mecanismos de importancia en el aprendizaje en la interacción social. Es la reivindicación de la observación (más o menos activa) como mecanismo esencial del aprendizaje en entornos sociales. Este constructo será de gran utilidad como elemento básico del programa de intervención EcL, que se sustenta en lo que denominaremos la creación de "Comunidades de aprendizaje" (Lane & Wenger, 1991) que observan con interés este proceso de la observación como uno de sus componentes esenciales, la observación y el aprendizaje "vicario" (Smith, 1989) como característica esencial de la pertenencia a estas especiales comunidades.

Existen varias corrientes que englobaremos en este epígrafe, y que constituyen paradigmas muy próximos al que describiremos en este trabajo. Todos ellos comparten esta mirada esencialmente social al proceso de aprender, pero con ópticas levemente diferenciadas:

Aprender a través de la actividad

Nos sitúa ante la centralidad del diseño de las actividades como mecanismo esencial para la intervención didáctica. El aprendizaje sucede - siguiendo esta teoría - en la interacción entre lo que un determinado individuo (o grupo de individuos) es capaz de realizar, con respecto a una determinada actividad, y lo que este individuo (o este grupo) es capaz de realizar contando con la ayuda del profesor, de otros alumnos o de los propios recursos (el propio texto en nuestro caso). El asunto está en describir esa Zona de Desarrollo Próximo (Vygotski, 1978; y Cole, 1984) en la que un individuo que recibe ayuda es capaz de cumplir con una determinada tarea que no sería capaz de realizar sin esa ayuda.

Aprender a través de la pertenencia

En este caso, el objeto de análisis es la potencia didáctica de la afiliación, de la interiorización de normas, actitudes y saberes procedimentales de los individuos bajo la influencia de la pertenencia a un determinado grupo. Esta teoría del aprendizaje, también de corte eminentemente social, que ha estudiado sobre todo marcos sociales de corte funcionalista (pertenencia a grupos de trabajo, equipos, comisiones...) aborda mecanismos de gran interés y utilidad para el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero plantea contextos que son, por definición, diferentes de lo que configura habitualmente los agrupamientos en las aulas del aprendizaje formal, por lo que precisa de algunos acomodos para ser trasladado directamente al entorno de la escuela.

No obstante, la diferencia entre estos grupos funcionales (ligados en su mayor parte a entornos de aprendizaje que denominaremos informal) y las comunidades de prácticas y aprendizaje (Wenger, 2001; y Bronfman, 2011) que describiremos es ya muy leve, por lo que las investigaciones enmarcadas en estas teorías han resultado de gran interés.

Aprender en el entorno de organizaciones

Las teorías del aprendizaje que se sustentan en la observación - y la optimización económica - de los aprendizajes que suceden en las organizaciones, tanto en lo que se refiere a cómo los individuos aprenden dentro de estas organizaciones como a las organizaciones mismas, y su capacidad de "aprender", esto es, mejorar su rendimiento optimizando sus procesos y sus recursos humanos, constituyen en la actualidad una fuente ingente de estímulo para la didáctica. Encuentran su sustento en organizaciones de corte empresarial y constituyen una innegable fuente de innovación que trasciende el ámbito económico para influir en los sistemas educativos.

Estas teorías incorporan aspectos que incluyen conceptos con connotaciones muy apreciadas en la actualidad: "calidad, optimización de recursos, rendimiento..." y suponen,

desde nuestro punto de vista, al mismo tiempo un irrenunciable objeto de interés pedagógico, al tiempo que nos suponen una cierta alarma ética (Freire, 1970), pues entendemos que operan en cierta medida al albur de un neocapitalismo comparable al imperante en los años 50 del pasado siglo. Y si en aquellos años se alumbraron los postulados de un conductismo que renovaba la pedagogía a través de un aparente empirismo funcional, iniciando una etapa que podríamos denominar de educación industrial, en estos años asistimos a un novedoso marco teórico que diseña una educación postindustrial, de nuevo en la antesala de adueñarse por decenios de nuestros - siempre desprotegidos - sistemas educativos.

Si aquel **conductismo "Ford"** desconocía los factores sociales que de forma dramática afectan al proceso de aprender, inaugurando una época de profunda injusticia pedagógica, este **neoconductismo "Toyota"** procede ya no a desconocerlos, a hacer como si no existiesen, sino a anularlos directamente, a excluirlos del tablero de juego de forma explícita, considerándolos indeseables. La influencia de esta corriente resulta cada día más evidente en las reformas educativas en curso, en el diseño de nuevos currículos escolares, en la proliferación de las pruebas estandarizadas de evaluación externa (Goodman, 1982), las evaluaciones internacionales, los diseños de financiación basados en el rendimiento, el arrinconamiento de las áreas y materias de las llamadas humanidades y la valoración creciente de los saberes más prácticos, las competencias más cercanas a la inserción laboral...

En definitiva, se adivinan tiempos difíciles en los que se hace más importante que nunca la capacitación del alumnado para manejar la cultura escrita en sus múltiples soportes y formatos, en la complejidad inusitada que ha alcanzado y que continuará alcanzando (Pérez Tornero, 2000). La alfabetización, que no es ya analógica sino multimedia e informacional ha de ser un derecho inalienable de la ciudadanía. Constituye asimismo la única garantía de que podremos defender este derecho y cualquiera otro. No se trata, pues, de un lujo ni de una obligación, sino de un derecho. Se trata de la herramienta básica de la participación. No podemos renunciar a explorar los mejores métodos para ponerla al alcance de todos nuestros alumnos y alumnas. En palabras de D'Angelo y otros (2003):

La acción de alfabetizarse nos lleva a disponer de la palabra, hablada y escrita en tanto actividad social, cultural e histórica cuya complejidad abarca diferentes factores, entre ellos, el aprendizaje de las funciones de la lectura y la escritura (p. 12).

3.3. APRENDER A LEER Y ESCRIBIR. LA LECTURA HOY

Los escritos no dicen nunca explícitamente todo lo que los lectores entendemos. Sería insoportable que siempre tuviéramos que decir y escribir todo lo que comunicamos; deberíamos dar todo tipo de detalles y aclaraciones, explicar quiénes somos y a quién escribimos, dónde estamos, cuándo, por qué... Sería el nunca acabar. La comunicación humana es inteligente y práctica: basta con decir una pequeña parte de lo que queremos comunicar para que el interlocutor comprenda todo (Cassany, 2006, p. 32)

La lectura, la comprensión lectora, es una de las cuestiones pedagógicas que más interés y controversia suscita en la actualidad. Es objeto de reflexión y debate en los foros más diversos. Las numerosas investigaciones que abordan su significado y su aprendizaje corroboran su relevancia y su oportunidad.

En septiembre del año 2014 se celebra en Granada el I Foro de Expertos en Comprensión Lectora y, como resultado de las mesas de discusión sobre las distintas perspectivas de este concepto, elaboran un documento, que denominan Manifiesto sobre la Comprensión Lectora. Es un documento breve pero entendemos que bastante revelador, pues hace referencia a varios conceptos que hemos abordado en estas primeras páginas de este estudio y que se relacionan entre sí, por lo que nos parece interesante comentarlos aquí. En cuanto al concepto mismo de lo que es leer, dicen en el documento que "la lectura es una práctica individual pero lo es a la vez social y cultural dado que tiene lugar siempre en un concreto momento histórico y en una comunidad específica, lo que determina inevitablemente un orden interpretativo" (I Foro de Expertos en Comprensión Lectora, 2014, p. 10).

Por lo tanto caracterizan a la comprensión lectora como el resultado de un complejo proceso de interacción entre un texto y un lector que hace posible finalmente construir un

significado personal del texto leído. Los aprendizajes escolares deberán pues estar especialmente orientados a esta capacidad de interpretación.

Lo interesante es que en este Foro de Expertos reconocen que, pese al fuerte incremento de la investigación sobre la comprensión lectora no hay todavía una correspondencia entre los modelos teóricos y las prácticas de aula. Reivindican la necesidad de tender estos puentes necesarios entre la teoría y la práctica.

No existen, sin embargo, modelos sobre la comprensión lectora que tengan en cuenta e incorporen todas las perspectivas que entran en juego en su enseñanza y aprendizaje, por lo que consensuar un único modelo teórico sobre el que sustentar las prácticas docentes no resulta fácil, pese a lo cual debe ser un objetivo preferente de cualquier centro educativo definir estrategias didácticas adecuadas a los diferentes niveles, así como asegurar la estabilidad y la continuidad de los proyectos de comprensión lectora. Ayudaría, en ese sentido, conocer y divulgar experiencias de éxito nacionales e internacionales en ese campo (I Foro de Expertos en Comprensión Lectora, 2014, p. 11).

Entendemos que aquí están la esencia misma de este trabajo de investigación, en tratar de describir y comprender en profundidad como opera un Programa de Intervención Didáctica que precisamente establece estos puentes necesarios, entre la teoría y la práctica. La teoría en el marco de un paradigma, la práctica coherente con este y con otros marcos. La didáctica tiene la función de tender esos puentes. El Programa que estudiamos podría resultar por tanto útil, como una experiencia de éxito internacional, en esta primera de las consideraciones de que se hace eco el Foro de Expertos mencionado.

Otra de las dimensiones de complejidad que hemos mencionado anteriormente y que también encuentra eco en el manifiesto que comentamos es la propia complejidad de la lectura en su permanente movimiento de ampliación y adaptación al cambiante mundo social y tecnológico actual. La lectura es ya un aprendizaje que debemos considerar transversal e interdisciplinar, es una competencia (parte sustancial de una de las competencias clave de nuestro sistema educativo) cuyo desarrollo incumbe a todo el profesorado. Debemos desbordar definitivamente el encorsetado y absurdo ámbito de las asignaturas para inundar nuevos proyectos educativos en los que la lectura y la escritura se desprendan

definitivamente de sus tintes disciplinares filológicos (forenses, que diría el profesor Víctor Moreno) para adoptar una perspectiva social, cultural y crítica.

La capacidad de leer no puede estar circunscrita - en el imaginario de la comunidad educativa - al ámbito de la destreza mecánica de decodificar textos. Consiste más bien en ser capaz de comprender y saber construir textos de todos los ámbitos disciplinares, textos de todas las áreas de conocimiento. Han de desarrollarse diversas maneras de leer, de leer y escribir ciencia, matemática, historia, filosofía... y entre estas, una especial manera, la de leer literatura, la de leer como escritores. Se hace cada vez más necesaria la referencia a dos maneras, al menos, de leer: leer para aprender y leer por placer; referencias que nos recuerdan al continuo eferente - estético de la profesora Louise Rosenblatt.

Y es preciso también desarrollar competencias multialfabetizadoras. Dice el manifiesto mencionado que "la alfabetización mediática o alfabetización digital, que dan respuesta a los nuevos contextos de aprendizaje e información, deben desarrollarse a la par que la alfabetización textual (I Foro de Expertos en Comprensión Lectora, 2014, p. 19)". Es una obviedad ya que la competencia lectora incorpora hoy las destrezas informativas, la capacidad de buscar, seleccionar información, relacionar textos entre sí, establecer diferentes itinerarios de lectura, construir conocimiento a partir de la información, respetar valores éticos en los procesos de manejo de la información... en definitiva se tratará de tener en cuenta el valor social, cultural e ideológico de las nuevas tecnologías y su repercusión en el desarrollo ético y creativo de los individuos. Se hacen necesarias investigaciones específicas sobre la repercusión del soporte digital en los modos de leer y comprender, así como en la adquisición del hábito lector.

Fueran cuales fuesen mis terrores infantiles al acercarse un dictado - ¡y sabe Dios que mis profesores practicaban el dictado como una razia de ricos en un barrio pobre! -, siempre sentí la curiosidad de su primera lectura. Todo dictado comienza por un misterio: ¿qué van a leerme ahora? Algunos dictados de mi infancia eran tan hermosos que seguían deshaciéndose en mí, como un caramelo ácido, mucho tiempo después de la nota infamante que, sin embargo, me habían costado. (Pennac, 2008, p. 9)

Resulta en este punto necesario recordar la influencia fundamental que tienen los espacios educativos para el desarrollo de esta competencia lectora en el sentido amplio en que la estamos tratando aquí. Los espacios educativos y dentro de los mismos, los especiales espacios diseñados para el aprendizaje y el desarrollo del hábito lector del alumnado. En primer lugar se hace necesario revisar las prácticas de aula, las actividades y secuencias didácticas que se ponen en marcha para favorecer el desarrollo de la competencia lectora de los niños y niñas. Hemos comentado que en ocasiones las actividades de comprensión lectora ni son de comprensión ni son tampoco de lectura. Este será un primer ámbito de revisión.

Un segundo ámbito son los planes o proyecto de lectura de los centros. Son éstos - cuando en verdad existen - los depósitos esenciales de una teoría de la lectura consensuada por el centro y de unas orientaciones y propuestas didácticas coherentes con ella. No deberían seguir otros intereses (editoriales, tecnológicos o propagandísticos) sino estructurarse claramente como medios para la consecución de la competencia lectora de los alumnos y alumnas. Deberían contener al menos, estrategias para abordar algunos ámbitos fundamentales como son: la dinamización de la lectura (la promoción de la misma, la animación de las bibliotecas escolares y el fomento de la lectura, del préstamo a domicilio, de la lectura en las aulas, en el centro, de los apadrinamientos lectores, las sesiones de narración oral, la lectura compartida...); la construcción de itinerarios lectores (definición de cánones, de itinerarios que sitúen algunas obras en el camino del alumnado, y otras posibles, para ofrecer, en el paso de una etapa educativa, aquellas lecturas que consideremos fundamentales, imperdonables, necesarias); la incorporación de los procesos de comprensión lectora en la didáctica de todas las áreas y materias, si fuese posible, a través de proyectos interdisciplinares, en ellos, la lengua escrita adopta su mejor disposición, la de los textos relevantes, socialmente pertinentes, útiles, significativos.

Las bibliotecas escolares deben jugar un papel fundamental, deben estar conectadas estrechamente con las aulas, convertirse en espacios frecuentemente visitados y tener usos diversos. Nos recuerda el manifiesto que: "Han de ser bibliotecas escolares activas, con buenas selecciones, con propuestas que dosifiquen las interpretaciones, con planes de lectura bien definidos, con estrategias claras en pro de la comprensión lectora y que

contemplan en todo momento las alfabetizaciones múltiples. (I Foro de Expertos en Comprensión Lectora, 2014).

Los libros, los espacios, los tiempos, las lecturas, las actividades, el acompañamiento, la colaboración con otras bibliotecas... son cuestiones esenciales que afectan a las bibliotecas escolares y que conviene cuidar en extremo, pues contribuyen de manera decisiva al proyecto común de la comprensión lectora. Las bibliotecas escolares no deben ser ajenas a los recursos de la Red, sino integrarla en su funcionamiento. La Red es en sí misma una gran biblioteca.

Las lecturas compartidas por los alumnos, la promoción de clubes de lectura o el intercambio de experiencias entre lectores son actividades que las bibliotecas escolares pueden alentar y cuyos beneficios son notorios y relevantes. Es sabido, por ejemplo, que los alumnos que preparan lecturas para otros desarrollan y afirman sus habilidades lectoras (p. 14).

Frente a todas estas consideraciones, la formación del profesorado en cuanto a esta temática no es suficiente, ni en lo que respecta a la formación inicial ni quizá al ámbito de la formación permanente (aunque en este último esta afirmación habría que matizarla, pues no es un ámbito tan homogéneo y existen múltiples iniciativas que no permiten realizar una valoración general). En cualquier caso, parece necesario replantearse algunas de las características básicas de la formación docente en cuanto a la lectura y la escritura tal como la estamos redefiniendo en estos tiempos. Limitándonos al ámbito que interesa a este trabajo de tesis, que es el de la formación permanente, entendemos que de la descripción de la lectura que estamos realizando se desprenden algunas recomendaciones que habrían de constituir elementos de análisis para el diseño de la formación del profesorado en ejercicio.

La cuestión fundamental parecería la de procurar estrategias para desarrollar la autonomía profesional, la práctica reflexiva y muy especialmente la capacidad para trabajar en equipo, para entender la labor docente como una tarea de equipos, de cooperación, en buena medida reñida con la tradición, más individualista, de la cultura docente. Como modalidad de formación serán de mayor valor, siguiendo estos objetivos, las que encuentren en los centros su razón de ser, esto es, los proyectos de innovación que se incardinan en las especiales necesidades que encuentran los docentes que conforman cada centro. Estas actividades, de formación en los centros, posibilitan - de hecho quizá son las únicas que

pueden hacerlo realmente - el desarrollo de aquellas estrategias que mencionamos al inicio de este párrafo (autonomía profesional, práctica reflexiva y trabajo en equipo).

Deberán ser por tanto acciones formativas que partan de lo que el profesorado hace en las aulas, que promuevan aprendizajes en situación, y en las que los centros sean el objetivo último de las iniciativas, los centros y los alumnos y alumnas. No hay innovación que tenga sentido si no tiene por objeto la mejora de la práctica. Por lo tanto, parece aconsejable que las actividades de formación docente se vehiculen a través de proyectos de mejora, de innovación, flexibles y participativos, en los que los equipos docentes promuevan una evaluación crítica de su situación en cuanto a la lectura, y con las ayudas pertinentes diseñen y planifiquen una intervención - que puede llevar consigo formación en diversas modalidades - para mejorar esta situación de partida. La evaluación, desde este punto de vista, es el instrumento de referencia para estos proyectos.

TERCERA PARTE

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO 4: PLAN DE INVESTIGACIÓN

4.1. ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO Y PLAN METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	143
4.1.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	143
4.1.2. <i>El enfoque epistemológico del construccionismo social, de la teoría de la complejidad y de la ecología social: su relación con los fines y objetivos de la investigación.</i>	149
4.1.3. <i>Modalidad y estrategias de investigación para recoger información desde distintas fuentes: su relación con la problemática identificada y los propósitos que guían el estudio.</i>	157
4.1.4. PLAN GLOBAL DE LA INVESTIGACIÓN Y SUS DOS FASES: EXPLORATORIA Y EXPERIMENTAL - DESCRIPTIVA Y LA RELACIÓN ENTRE AMBAS.....	164
4.2. MÉTODOS Y TÉCNICAS INTERACTIVAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN SELECCIONADOS PARA EL DESARROLLO DEL ESTUDIO	172
4.2.1. <i>métodos y técnicas: fase exploratoria</i>	172
4.2.2. <i>métodos y técnicas: fase experimental - descriptiva.....</i>	175
4.3. CONTEXTOS EN LOS QUE SE DESARROLLAN LA INVESTIGACIÓN	178
4.3.1. <i>Contexto global: La formación permanente del profesorado de educación infantil y educación primaria en el ámbito de las prácticas de lectura y escritura..</i>	178
4.3.2. <i>Contexto local: Programa de intervención educativa EcL (Escribir como Lectores de una obra literaria).....</i>	182
4.3.3. <i>Contexto institucional: Rasgos de los centros en los que se desarrolla la investigación.</i>	189
4.3.4. <i>Contexto temporal: Período de indagación.</i>	191
4.3.5. <i>Contexto poblacional: Distintos actores del proceso de investigación. El papel del investigador.....</i>	192
4.3.6. <i>Contexto curricular: Ámbito curricular en el que se centra la investigación..</i>	193
4.4. POBLACIÓN Y MUESTRA SELECCIONADA	194
4.4.1. <i>Población.....</i>	194
4.4.2. <i>Muestra: método de selección.....</i>	195
4.5. FUENTES DE INFORMACIÓN.....	195
4.5.1. <i>Fuentes primarias.....</i>	195

4.5.2. Fuentes secundarias.....	196
4.6. FASES Y MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	196
4.6.1. Momento de inicio: Diagnóstico de la situación y diseño de investigación....	198
4.6.2. Momento de desarrollo: Trabajo de campo y recolección de datos.	199
4.6.3. Momento de cierre: Análisis de los datos recogidos. Primera interpretación de los datos.....	200
4.6.4. Momento de discusión: Interpretación triangulada de los datos y elaboración de informe.....	200
4.7. CRONOGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN (A LO LARGO DE TRES CURSOS ESCOLARES).....	201

4.1. ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO Y PLAN METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La metodología seguida en el presente trabajo de investigación responde al paradigma cualitativo, en particular al método denominado de Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967; y Strauss & Corbin, 2002). Se trata de un proceso de indagación que persigue un conocimiento profundo del funcionamiento de un programa de intervención didáctica a través de la observación participante en cuatro ediciones de este programa llevadas a cabo en varios centros educativos de la comunidad autónoma de Galicia durante tres cursos escolares . En este programa han participado un más de un centenar de profesores y profesoras, tutores de más de un millar de alumnos. El investigador ha participado en estas ediciones como coordinador de estas actividades debido a su labor de asesor de formación continua del profesorado. Su papel en esta actividad se ha circunscrito a la organización de las sesiones de trabajo y el seguimiento del desarrollo del mismo, además, claro es, de la recogida de información en los múltiples formatos en que esta ha sido tomada en cuenta para el proceso investigativo.

En general, frente a lo que suele denominarse investigación cuantitativa, la metodología cualitativa hace referencia a procesos de investigación en los que se manejan datos y ofrecen resultados que no son fácilmente cuantificables, esto es que no se concretan en números o estadísticas. Esta metodología, que es habitual en el análisis de realidades complejas, en el ámbito social, educativo, antropológico, puede utilizar datos de carácter cuantitativo tanto como otros más cualitativos, la característica definitoria es el proceso de análisis, que es en todo caso cualitativo, pues no persigue una cuantificación tanto como una explicación cualitativa de los datos obtenidos. Es en esta característica en la que se establece la, en ocasiones sutil diferencia entre estos dos paradigmas de investigación. En esencia, podríamos decir que se hace necesario un enfoque cualitativo cuando lo que se persigue es una

comprensión profunda, un conocimiento del significado de determinados fenómenos sociales o del comportamiento.

Teniendo en cuenta que el propósito de nuestra investigación es precisamente este, el de comprender de un modo esencial, profundo y detallado cómo funciona un programa de intervención, la opción lógica ha sido optar por esta metodología cualitativa de investigación. Para describir nuestro método de análisis, describiré sus componentes fundamentales:

4.1.1.1. Los datos

En la metodología cualitativa los datos pueden provenir y presentar múltiples formatos. En el método que utilizamos en este trabajo, sus orígenes y formatos son muy variados. Seguimos a Glaser (2002) en su afirmación "All is data" (Todo son datos) que hace referencia al valor de contraste y comparación de todo lo que sucede - y pueda ser observado, recogido - en el proceso sometido a análisis.

4.1.1.2. El procedimiento

Usualmente en los procesos cualitativos se procede a conceptualizar y reducir los datos de la investigación. Tras estos procesos, se continúa con su categorización y el establecimiento de posibles relaciones entre ellos. Para este proceso, que suele denominarse de codificación, nosotros hemos seguido el método denominado de "Comparación Constante" que forma parte de la metodología habitual dentro de la Teoría Fundamentada.

4.1.1.3. El método de teoría fundamentada

La finalidad última del presente trabajo de investigación es la de proceder a un análisis detallado y sometido al rigor científico un programa de intervención didáctica (El programa Escribir como Lectores de una obra literaria - EcL) que se viene realizando desde hace años en España y en diversos países de habla hispana. El programa objeto de estudio interviene en el ámbito de la educación formal, en el ámbito escolar, y ofrece un modelo de intervención para el abordaje del lenguaje escrito a partir de la lectura de textos literarios. Se trata de una intervención que se enmarca en actividades de formación permanente de profesorado y en general de mediadores de la lectura y la escritura en ámbitos formales.

Para este análisis hemos realizado el seguimiento de tres ediciones del programa en diferentes centros educativos de la comunidad autónoma de Galicia durante tres años. El investigador ha desempeñado un papel que denominaremos de observador participante, puesto que forma parte de la organización y coordinación de la actividad - como asesor técnico de formación del profesorado - y ha asistido a las diferentes sesiones de trabajo con los profesores y con los alumnos ejerciendo esencialmente un papel de observador, pero formando parte integral del desarrollo del programa.

Puesto que la finalidad última de este trabajo es la valoración cualitativa del programa, hemos optado por adoptar el método denominado "Grounded Theory (Teoría fundamentada, Glaser & Strauss, 1967), y esta decisión parte del hecho de que no pretendemos únicamente describir el programa adecuadamente, de forma veraz, detallada, objetiva y fiable, sino tratar de conceptualizar algunas categorías, tratar de generar alguna hipótesis que explicase la potencia y el espléndido resultado que venimos observando en las sucesivas ediciones de este programa. No se trata de un proceso de evaluación. Se trata de un proceso de observación sistemática y profunda, de la recogida de un volumen de datos de múltiples formatos (entrevistas abiertas, cuestionarios, artículos, muestras de trabajos de alumnos/as, apuntes del profesorado asistente, grabaciones en vídeo de las intervenciones en las aulas, bibliografía, webgrafía, podcasts), y del sometimiento de este corpus a un proceso de comparación constante dentro del método de la Teoría Fundamentada.

¿Qué es pues el método de la teoría fundamentada? Podríamos definirlo como un procedimiento que posibilita la generación de teoría que se deriva directamente de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surge de ellos guardan una estrecha relación. El investigador no inicia un proyecto con una teoría, más bien, somete a un determinado fenómeno a observación y permite que la teoría emerja a partir de los datos. Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, consideramos más probable que generen conocimientos, posibiliten cierta comprensión y lo que es más importante en nuestro caso, proporcionen una guía significativa para la acción.

4.1.1.4. Descripción / teoría

Decimos al inicio de este capítulo que el objetivo último de esta investigación no es únicamente la descripción pormenorizada del funcionamiento del programa EcL y conviene aclarar el porqué de este comentario, puesto que uno de los objetivos evidentes sí es la descripción detallada y objetiva del mismo, pero entendemos que existe una diferencia importante entre la descripción y la generación de teoría sobre un determinado objeto de estudio.

La descripción, aún en el intento más prolijo de fría objetividad no puede desprenderse de la orientación valorativa de quien describe. No es posible evitar un cierto grado de conceptualización en la misma y no lo es tampoco evitar fijar la atención en ciertos aspectos - de los infinitos aspectos posibles - que el investigador considera apriorísticamente más importantes o valiosos. Por lo tanto en toda descripción podríamos decir que existe un cierto grado de perspectiva, un cierto punto de vista que prioriza lo que interesa especialmente al ámbito del estudio. Pero existe una frontera clara que sobrepasa el ámbito de la descripción y nos sitúa ante otro ámbito, que sería el que denominamos de generación de teoría, y es el hecho de la interpretación. Una descripción se desprende del rigor descriptivo cuando lo trasciende para entrar en el terreno de la interpretación, cuando se extiende al proceso de tratar de contestar a los interrogantes que expliquen el qué, el cómo, el quien, el donde y muy especialmente, el porqué de lo que sucede. Es en este ámbito en el que nos hemos situado en el presente trabajo. No ha de ser visto como carencia de rigor descriptivo lo que ha sido una opción metodológica explícita. Buscamos asimismo modos de validar estas interpretaciones recurriendo al enriquecimiento y la densificación de las categorías de análisis mediante el método de la comparación constante de los datos iniciales y otros datos provenientes de múltiples fuentes. De este modo, el afán inicial de describir el fenómeno, en este caso el funcionamiento del programa EcL en un número determinado de ediciones, ha constituido un paso necesario - pero no suficiente - para este trabajo de investigación. La comparación constante de incidentes, conceptos y categorías nos ha permitido la elaboración de hipótesis teóricas fundamentadas.

Ha sido fundamental un proceso que denominaremos ordenamiento conceptual. Este proceso consiste en la clasificación de los conceptos que han ido surgiendo de los propios datos iniciales, de la observación e intervenciones de los participantes, en cuanto a dos cuestiones clave: sus propiedades y sus dimensiones. Mediante la comparación constante que proporciona la posibilidad de saturar las categorías resultantes, hemos procurado fundamentar la teoría.

¿Qué queremos decir con teoría? Para nosotros, teoría denota un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo, temas y conceptos, interrelacionadas de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social, psicológico, educativo, de enfermería o de otra clase (Strauss & Corbin, 2002, p. 87).

Efectivamente, mientras aquel proceso de ordenamiento conceptual podría ser ya un producto descriptivo más que suficiente, la búsqueda de relaciones entre los conceptos, de diagramar las mismas en sistemas de relación, nos proporciona el marco de la teoría. Esas oraciones que menciona Strauss, que indican relaciones, pueden formar un marco teórico que consiga explicar en cierta medida un fenómeno social, psicológico o educativo, que es el marco que nos ocupa. Por tanto, en la búsqueda de dar respuesta a aquellos interrogantes ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quién? y ¿Por qué? suceden las cosas, nos adentramos en el ámbito de la teorización.

En definitiva, lo que hemos intentado es integrar las categorías obtenidas como fruto del proceso de ordenamiento conceptual (surgido de la descripción de los datos de la investigación) en un diagrama de relaciones, en un esquema explicativo que trate de integrar estas relaciones en oraciones que las expliquen. De este modo, además de conocer, tratamos de comprender de un modo profundo e incluso hemos intentado crear la teoría que permita explicar en cierta medida e incluso predecir el funcionamiento de ciertos aspectos del programa objeto de estudio. A esto denominamos teoría fundamentada.

4.1.1.5. Código alfabético-numérico para identificar evidencias

Hemos establecido un sistema de codificación que nos permite identificar de forma adecuada el origen y la tipología de los datos que dan origen a este proceso de reflexión. La identificación y clasificación de estos datos proporciona la posibilidad de establecer procesos de comparación constante y saturación de categorías.

El código consiste en una serie de diez dígitos (cifras o letras) que refieren a las características básicas suficientes para su identificación y el posible establecimiento de relaciones.

P	P	E	U	L	T	0	3	0	7
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Cada una de las referencias que aparecen a lo largo del texto como datos que nutren la reflexión y la construcción de categorías de análisis aparecen identificados con uno de estos códigos, de cinco dígitos, que hacen referencia a diferentes conceptos, a saber:

- ❖ El primer dígito, en forma de letra, indica la fuente (P=Participante; A=Autor/a; M=Muestra)
- ❖ El segundo dígito, en forma de letra, indica el tipo de informante/fuente (P=Profesor/a; A=Alumno/a; O=Observador/a; E=Experto/a; T=Teoría)
- ❖ El tercer dígito, en forma de letra, indica el formato textual (O=Oral; E=Escrito; M=Multimedia)
- ❖ Los siguientes tres dígitos, en forma también de letras, (ocupan los puestos 4º, 5º y 6º) identifican el documento.
- ❖ Las siguientes cuatro cifras, que ocupan los puestos 7º, 8º, 9º y 10º, sitúan el lugar exacto del documento en que se sitúa el texto referenciado. Si el texto tiene formato escrito, estas cifras corresponderán al párrafo (las dos primeras cifras) y a la línea (la tercera y la cuarta cifra); si el texto es en cambio multimedia, las cuatro cifras identificarán el minuto (las dos primeras) y segundo (las dos últimas) que corresponden al momento de su desarrollo en el archivo multimedia. Si se trata, en

cambio, de un testimonio oral, de uno de los informantes del estudio, estos dígitos identifican a la persona, preservando el anonimato.

4.1.2. EL ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO DEL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL, DE LA TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD Y DE LA ECOLOGÍA SOCIAL: SU RELACIÓN CON LOS FINES Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Cuando un investigador se propone descubrir y tratar de comprender un determinado fenómeno no lo hace desde una mirada universal o única, sino desde una mirada propia y característica, desde un determinado enfoque. Se trata del enfoque o perspectiva epistemológica, que condiciona el modo de mirar. Existen diversos enfoques y cada uno de ellos aporta alternativas propias para la articulación, respuesta, reacción y posicionamiento que habilitan al investigador a contextualizar los fenómenos objeto de observación y tratar de comprenderlos dentro de las redes de interacciones que forman.

En el ámbito de la investigación, este enfoque sirve de guía y sustenta el diseño del proceso de intervención y asimismo articula la producción teórica, metodológica y práctica. Cada enfoque epistemológico, en consecuencia, se corresponde especialmente con ciertos métodos, técnicas e instrumentos de investigación, pues estos serán los que se adecúen con la particular forma de mirar la realidad social que aporta la persona investigadora. Estas diferentes miradas habilitan también distintas posibilidades para visualizar y hacer explícitas las intenciones y los procesos investigados.

Dentro de la variedad de enfoques epistemológicos posibles, el quehacer investigador en el ámbito de las ciencias sociales ha estado marcado por una larga discusión que enfrenta dos posiciones en apariencia irreconciliables. Una de ellas, cuyo representante más eminente ha sido Emile Durkheim, y que se rige fundamentalmente por el paradigma positivista, es la que se denomina habitualmente como la lógica cuantitativa. La otra, representada por Max Weber, enmarcada por un paradigma humanista, se conoce como lógica cualitativa. Ambos paradigmas dirigen sus esfuerzos hacia un objeto de estudio general, la sociedad, mas lo

hacen desde perspectivas muy diferentes, y se aproximan al objeto de estudio desde las áreas específicas de interés que posee cada una de ellas.

Si hubiésemos de diferenciar ambos paradigmas serviría el criterio de discriminar lo que cada uno de ellos pretende. Si en el caso del paradigma positivista, la investigación está centrada en la obtención de leyes generales en torno a la ocurrencia de determinados hechos sociales, en el caso del paradigma humanista, el énfasis está más bien en la interpretación de los fenómenos particulares que acontecen en un contexto de tiempo y espacio definidos (Cárcamo Vásquez, 2005). Esta dimensión epistémica ha dado lugar a dos lógicas de investigación que funcionan con intencionalidades diferentes en el campo de las ciencias sociales. Se trata de la lógica cuantitativa y la cualitativa. Seguimos a María Teresa Sirvent (2003) y resumimos las características fundamentales de ambas lógicas de investigación en los términos que se muestran en los epígrafes que siguen.

4.1.2.1. Entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Diferentes intenciones.

La lógica cuantitativa busca explicaciones, verificación de teorías y generalización estadística. Para ello se vale de procesos lógicos hipotético-deductivos y enfatiza, en particular, el contexto de la verificación.

Por su parte, la lógica cualitativa busca la comprensión, la generación de teoría, la especificidad. El proceso es fundamentalmente inductivo y analítico. El énfasis se sitúa en el contexto del descubrimiento y la interpretación.

4.1.2.2. Entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Diferentes objetos de estudio.

La lógica cuantitativa entiende el problema objeto de investigación en términos de variables y de las relaciones que orientan investigaciones descriptivas, explicativas y/o predictivas. Orientan los análisis univariados y multivariados.

En cambio, desde una lógica cualitativa, el problema solicita preguntas que ofrecen mayor libertad y flexibilidad al investigador para explorar el fenómeno en profundidad. La pregunta inicial, que es amplia en el inicio, se focaliza progresivamente a lo largo del proceso de

investigación. Esta pregunta es un interrogante que identifica el fenómeno a ser estudiado; se focaliza en el objeto y en lo que se desea saber sobre el mismo.

4.1.2.3. Entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Diferentes marcos teóricos.

Los procesos que siguen una lógica cuantitativa se apoyan en el marco de la literatura teórica existente. Se comienza con un sistema teórico y se deducen conceptos y relaciones (que constituyen las hipótesis); se identifican variables que se definen de forma teórica y operacional. Esta definición operacional consiste en enunciar los procedimientos (instrumentos) con los que se ha de procurar la información empírica (indicadores) que permitirán "medir" conceptos. Esta noción de medición es una clave en esta lógica. Se podría sintetizar como una intención de descender al terreno para verificar si la teoría es o no válida. Esta teoría es el apoyo que define el estatus de las variables siempre en una relación de causa y efecto.

Por el contrario, en el ámbito de la lógica cualitativa, la teoría orienta al investigador en su trabajo en terreno con el propósito de generar teoría a partir del mundo empírico. Las manifestaciones de los fenómenos en la realidad son las que modulan el uso de la teoría, pero además lo que se busca es generar nuevas teorías, es decir, nuevos conceptos y nuevas relaciones que resulten consistentes a la luz de las manifestaciones observadas. En síntesis podríamos decir que se busca y se trabaja con la teoría para:

- ❖ Descubrir categorías (clases), las propiedades que las definen y las relaciones entre ellas para tratar de discernir la trama que constituyen y dotar a esta de un sentido nuevo o diferente.
- ❖ Ir relacionándola con otras teorías existentes a lo largo del proceso de observación de un determinado fenómeno.
- ❖ Tratar de abrir teorías ya conocidas a otras lecturas e interpretaciones.
- ❖ Desarrollar un proceso de ida y vuelta donde son importantes nociones como el "insight", y "saturación", que se apoyan en lo Glaser denominó "sensibilidad teórica". (Glaser & Strauss, 1967) (Strauss & Corbin, 2002)

Esta sensibilidad que mencionamos sería la habilidad para reconocer qué es importante en los datos y la capacidad de otorgarle un significado. Es una de las destrezas fundamentales para la investigación que se nutra de esta lógica epistémica.

4.1.2.4. Entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Estrategias diferentes.

La estrategia básica de la lógica cuantitativa es, como indica bien a las claras su denominación, el número, la cantidad. Conviene, siguiendo esta lógica, recabar información acerca de muchos casos a través de muestreo estadístico. La herramienta fundamental para el proceso es la teoría de las probabilidades y de la representatividad estadística. Son conceptos inherentes a esta lógica los de distribución normal, nivel de significación y margen de error.

En las antípodas de la anterior, la lógica cualitativa sigue una estrategia para seleccionar los casos de investigación que se centra en pocos casos y siempre seleccionados según algunos criterios:

- ❖ Muestra intencional: son casos seleccionados como punto de partida para el trabajo en terreno.
- ❖ Muestreo teórico: que significa procesos progresivos y secuenciales de ampliación o reducción de la muestra según las categorías que van emergiendo a lo largo del proceso de obtención y de análisis de la información. El denominado "cierre" se realiza por saturación.

Se entrelazan, pues, tres conceptos de singular importancia en la lógica cualitativa. Son los siguientes: muestreo teórico, método comparativo constante y saturación.

Tanto para un muestreo intencional como para el muestreo teórico que mencionamos, se emplean una serie de criterios de selección en función de la estrategia del proceso investigativo:

- ❖ Selección exhaustiva: procura la cobertura de la población en su totalidad. Entiende como relevante cada uno de los casos de una población.

- ❖ Selección por cuotas (concepto de espacio de atributos): en función de un número determinado de atributos, el investigador obtiene mediante porcentajes o proporción un número de casos de la población total.
- ❖ Bola de nieve o selección por redes: este puede funcionar a un tiempo como un criterio de selección y como un método de análisis de datos, pues cada participante o grupo sucesivo determina la elección del siguiente, en un proceso que culmina cuando el investigador entiende que una red de conceptos ha sido saturada.
- ❖ Selección por características de las poblaciones: determinadas características sirven para la selección de un número parcial representativo.
- ❖ Selección por casos extremos: las diferencias se tensionan al máximo y reducen el número de casos que se seleccionan.
- ❖ Selección mediante casos típicos: se determinan los atributos que caracterizan a los casos típicos y son estos los que se someten al proceso investigador.
- ❖ Selección por casos únicos.
- ❖ Selección por casos refutados: lo que indica la propia población determina los casos que son seleccionados.
- ❖ Selección por casos ideales: el investigador diseña criterios de comportamiento y selecciona la muestra en función de los mismos.

4.1.2.5. Entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Diferentes técnicas de obtención de información.

La lógica cuantitativa recurre a técnicas de recogida exhaustiva de datos, tales como las encuestas, los censos o los cuestionarios. Mientras que los procesos investigadores que se fundamentan en una lógica cualitativa recurren a varias técnicas que les son más afines, tales como:

- ❖ Entrevistas abiertas
- ❖ Entrevistas "Flash"
- ❖ Observación participante
- ❖ Observación sistemática
- ❖ Historias de vida
- ❖ Entrevistas colectivas

- ❖ Vídeos
- ❖ Films
- ❖ Dramatizaciones
- ❖ Juegos
- ❖ Dibujos
- ❖ Una cámara oculta que explora las pautas, rutinas, comportamientos... etc.

4.1.2.6. Entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Diferentes técnicas de análisis de la información.

La técnica más usual en el análisis cuantitativo de la información es el análisis lineal estadístico, que puede ser:

1. Univariado: medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y de dispersión que permiten conocer el comportamiento de las variables. Estas medidas se aplican dependiendo del nivel de medición de dichas variables (nominal, ordinal o bien de intervalo)
2. Bivariado: que se sustenta en la comparación, el análisis de la asociación o correlación entre dos variables (chi cuadrado, hipótesis nula, r de Pearson, cálculos de regresión). El nivel de medición de las variables condiciona de nuevo las medidas (Cohen y Manion ...)
3. Multivariado: se utiliza el análisis de trayectorias en este caso.

La lógica cualitativa, en cambio, tiende a utilizar técnicas de análisis en espiral, de combinación, obtención y análisis. Es significativamente importante la técnica denominada de "Comparación Constante", pues apoya el proceso inductivo de generación de teoría y no, como sucede en la lógica cuantitativa, procesos deductivos de prueba estadística de hipótesis. El método no sustituye a la disciplina de trabajo y a la sensibilidad teórica, antes bien permite procesos de "doble hermenéutica" (que asigna al investigador un papel de productor de la teoría; y a la teoría, un doble papel: de orientadora en la construcción del objeto y de emergente de la confrontación con la realidad (Glaser & Strauss, 1967; y Strauss & Corbin, 2002)).

El método comparativo constante que mencionamos puede sintetizarse en una serie de pasos que constituyen la estructura del proceso de análisis de la información:

- ❖ Elaboración de un registro de tres columnas: a) datos observables, b) comentarios sobre los datos observados, y c) análisis de lo observado (primera interpretación: unidad de sentido o categorías provisionales de análisis).
- ❖ Fichaje de los recortes de información que presentan unidad de sentido.
- ❖ Comparación de las fichas de diversas entrevistas y/u observaciones para identificar los aspectos comunes y no comunes. Aparecen recurrencias, diferencias, alertas, etc. que orientan al investigador para:
 - ❖ encontrar nuevas preguntas
 - ❖ identificar clases y propiedades
 - ❖ identificar relaciones entre clases
 - ❖ identificar tipologías
 - ❖ identificar conceptos que dan unidad de sentido a la realidad
 - ❖ identificar necesidad de muestreo teórico hasta la saturación

4.1.2.7. Entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Diferencias en la validación.

La lógica cuantitativa utiliza criterios acordes con la metodología aplicada para la obtención y el análisis de la información, esto es criterios de confiabilidad y de validez estadísticos.

La lógica cualitativa redefine estos criterios de confiabilidad y validez, y lo hace a través de varias medidas:

- ❖ Vigilancia epistemológica a lo largo de todo el proceso
- ❖ La historia natural de la investigación
- ❖ Consistencia teórica y datos observables
- ❖ Triangulación entre fuentes, métodos, investigadores, niveles micro y macro
- ❖ Saturación
- ❖ Acción
- ❖ Instancias participativas: triangulación in situ.

La evidente oposición entre los dos paradigmas, lejos de constituir una disyuntiva, ha dado lugar en la actualidad a una fértil integración entre ambos que permite una combinación de las dos lógicas (cuanti- cualitativas o cuali- cuantitativas) para - por ejemplo - la selección de los casos (Sirvent, 2003), así como para la selección de estrategias para la obtención de la información. De este modo, la lógica o perspectiva por la que se opte, define - y a un mismo tiempo traza los límites de - el nivel de realidad sobre el cual se establece la observación. Esto implica la posibilidad de escoger diferentes planos (que pueden no ser excluyentes) de la realidad que se pretende investigar.

La cuestión no será pues si lo que se pretende es cuantificar o cualificar un determinado proceso social, o si en cambio se pretende hacer ambas cosas a un tiempo. Lo importante no es si un método es mejor que otro, o más pertinente o eficaz en sí mismo, sino que lo será en función de la adecuación o no al contexto en que se utiliza y a su relación con el problema y el propósito que guía el estudio. Este es el concepto referido de "vigilancia epistemológica" que establece si la forma en que se investiga es la más adecuada para la problemática identificada por los investigadores o la más pertinente y eficaz en función de los objetivos que se han propuesto para el desarrollo de un determinado estudio.

El contexto de la educación, entendido como un proceso social de interacción, supone un contexto adecuado para una aproximación desde una perspectiva interpretativa, una mirada que - como es el caso del presente trabajo - comprender en profundidad las comunidades de aprendizaje que se generan - o pueden generarse- en las aulas: culturas, identidades, mentalidades, estilos de toma de decisiones, estrategias comunicativas, formas de gestionar tanto la información como el conocimiento, distintos modos de integrar el tejido socio-relacional que, en definitiva, terminan por configurar su capacidad educadora. Son múltiples las cuestiones epistémicas y metodológicas que el investigador ha de enfrentar en la intención de emprender un itinerario comprensivo e interpretativo de una realidad tan compleja como lo es la realidad educativa.

En relación con el presente trabajo, el equipo de investigación entiende que ambas lógicas (cuantitativa y cualitativa) ofrecen información de interés, bien que para diferentes objetos

de análisis. Utilizamos únicamente los principios de la lógica cuantitativa para la aproximación a la opinión de una muestra de profesorado que nos permitiese apreciar en qué medida la participación o no en el programa de intervención EcL - que es, en definitiva, el objeto fundamental de estudio - promueve cambios significativos en el modo en que se valoran algunos aspectos esenciales de la metodología que utilizan para la enseñanza de la lectura y la escritura. En lo que respecta al resto del proceso de obtención de datos y análisis de los mismos, entendemos que la lógica cualitativa ofrece un mejor contexto para el acercamiento comprensivo e interpretativo a los procesos de intervención que se desarrollan en el ámbito de este programa de intervención didáctica.

Conviene traer a colación una noción clave, la noción de subjetividad que se relaciona con los procesos que se construyen entre los sujetos (profesores, alumnos, mediadores del programa, investigador) que intervienen en estos programas de intervención. Es decir, que en atención directa a los objetivos específicos de este estudio, un enfoque hermenéutico y comprensivo, que incluye metodologías cualitativas y también cuantitativas (bien que en menor medida) entendemos que permite emerger los significados y construir el sentido que tienen las relaciones de comunicación que se desarrollan en las aulas.

4.1.3. MODALIDAD Y ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN PARA RECOGER INFORMACIÓN DESDE DISTINTAS FUENTES: SU RELACIÓN CON LA PROBLEMÁTICA IDENTIFICADA Y LOS PROPÓSITOS QUE GUÍAN EL ESTUDIO.

Este trabajo de investigación se ha desarrollado a través de la modalidad de Estudio de Casos, un método de investigación apropiado para abordar situaciones complejas (como lo son las interacciones que suceden en las aulas), y que se fundamenta en la comprensión de las mismas. Esta comprensión se procura a través de una conveniente descripción y de un análisis adecuado. Es el método de investigación más apropiado para un estudio como el que nos ocupa, centrado en un "caso" único, un fenómeno específico (un programa de intervención didáctica) que queremos comprender, interpretar. Esta es, pues, la modalidad que define el conjunto de la investigación, ya que mediante las diferentes modalidades y

técnicas que explicaremos en este capítulo, seguimos el desarrollo del programa en sus dos fases fundamentales, acompañamos a los docentes en cada momento del desarrollo, en la intervención en las aulas y las sesiones de grupo de discusión de la mediadora experta con los docentes participantes, procurando reseñar en el cuaderno de campo las observaciones que nos parecían más reveladoras y que en instancias posteriores se revisaban para transformarse en asertos filtrados ya por la interpretación del investigador.

Y como también hemos comentado en apartados anteriores, el método de estudio de casos ha tomado la forma de los tres tipos que determina Stake (2005) como diferentes modalidades posibles de este método de estudio. En el caso del este trabajo de tesis - lo explicamos en la tabla - hemos procedido, a medida que avanzaba la investigación, en las tres modalidades, tal como se reflejan en los diferentes capítulos.

MODALIDAD DE ESTUDIO DE CASOS	FASES/CAPÍTULOS DE LA INVESTIGACIÓN
<p>Estudio de casos descriptivo</p> <p>Persigue la descripción detallada "densa" del objeto de estudio. No parte de una teoría sino de la observación directa de la práctica.</p> <p>La pregunta es: ¿Qué?</p>	<p>Se presenta el relato y una descripción "densa" del desarrollo del programa en sus ediciones a lo largo de tres años.</p> <p>Se describe de un modo detallado el propio programa además de la descripción de lo ocurrido en las sesiones de GD y los talleres en las aulas se complementa con otras entrevistas a docentes y personas expertas, el análisis de documentos (trabajos del alumnado y escritos del profesorado) y sucesos que se documentan en otros momentos (fuera del marco específico del programa) entre el investigador y los docentes y alumnado implicados.</p>
<p>Estudio de casos interpretativo</p> <p>Se produce información que permite desarrollar formulaciones; recoger y conocer información; y promover un mayor nivel de profundización de conocimiento sobre el objeto de estudio.</p> <p>La pregunta aquí es: ¿Cómo?</p>	<p>Se realiza un análisis interpretativo, mediante la técnica de la Comparación Constante, de los diferentes tipos de datos que se han recogido.</p> <p>Se presenta una muestra (cuatro escenas) del modelo de análisis basado en las grabaciones en vídeo (27 archivos); se presenta también un análisis comparativo de las respuestas recogidas en un cuestionario (286 participantes) que se contrastan con los datos recogidos en el cuaderno de campo y los vídeos;</p>

	asimismo se presenta un análisis interpretativo pormenorizado que muestra la generación de las categorías de análisis que emergen de los datos recogidos, su codificación axial y diagramada, buscando relaciones lógicas en forma de teoría.
Estudio de casos evaluativo Explica y emite un juicio sobre el fenómeno objeto de estudio. Aquí, la pregunta es: ¿Por qué?	En una última instancia, y basándonos en los resultados de todo este proceso previo de descripción e interpretación del objeto de estudio, exponemos en el último capítulo algunas posibles conclusiones - en forma de afirmaciones - que entroncan con las preguntas que formulamos al inicio de este estudio (justificación del estudio).

Tabla 4.1. Tipos de estudios de casos y su relación con las fases y capítulos de la investigación

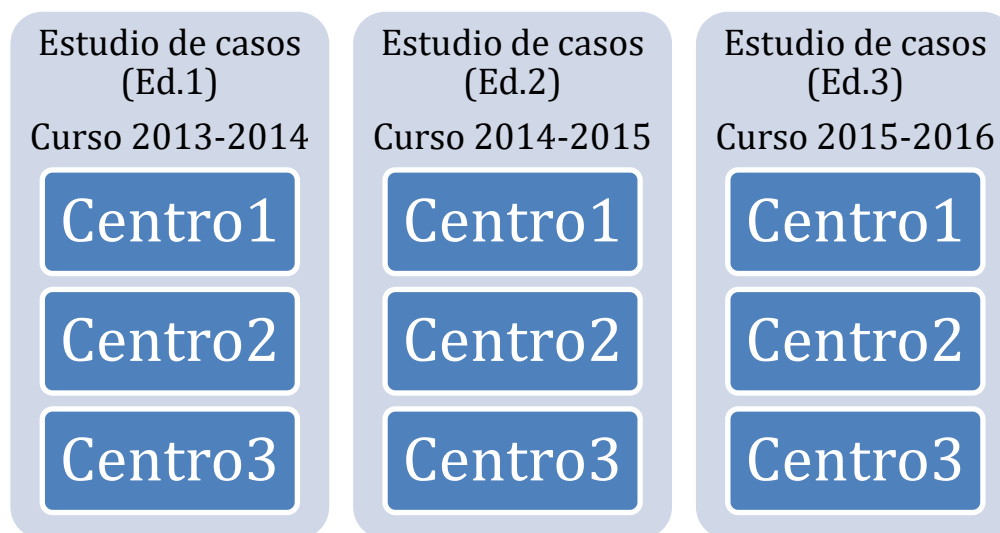


Figura 4.1. Detalle de estudio de casos. Seguimiento longitudinal

La característica más distintiva de la investigación cualitativa es el énfasis en la interpretación (Erickson, 1986). En el diseño de este estudio se confía a la interpretación un papel protagonista, que va más allá de una simple identificación de variables y un desarrollo de instrumentos útiles para la recogida de datos. Muy al contrario, como hemos mencionado a lo largo de este trabajo, es aquí fundamental la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso, alguien que, siguiendo a Stake, recoja con objetividad lo

que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados.

La interpretación es una parte fundamental de cualquier investigación. Podríamos discutir con quienes sostienen que en la investigación cualitativa hay más interpretación que en la cuantitativa –pero la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada. Los investigadores sacan sus conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos. ERICKSON las llamó asertos (assertions), una forma de generalización. Sabiendo que existen otras interpretaciones además de las de los investigadores, el buen investigador presenta una o más de esas otras, quizá atribuyéndolas a una fuente real o a una fuente genérica (por ej. “Según algunos miembros de la comunidad...”). Cómo llegar a los asertos es un proceso de interpretación habitual, que para algunas personas puede requerir unas reglas lógicas o de acreditación de pruebas. No disponemos de guías adecuadas para transformar las observaciones en asertos –y sin embargo es un proceso que las personas seguimos con regularidad. (Stake, 2005, pp. 43-44)

Entendemos que la utilización de esta técnica de investigación nos sitúa ante la intención de clarificar las descripciones y de dar solidez a las interpretaciones. Tal como hemos comentado, asumimos una visión constructivista del conocimiento, por lo que entendemos que no hemos de abstenernos de ofrecer generalizaciones. Por el contrario, esta visión constructivista nos convoca a ofrecer en este estudio la posibilidad de que surjan diferentes opciones de generalización. Nosotros hemos procurado una descripción de lo observado, en particular de los lugares, los acontecimientos y los comportamientos de las personas, y no sólo una descripción superficial, sino una “descripción densa” (Geertz, 1986). Este modo de mirar lo observado es el que ha hecho necesario el recurso a la narrativa en muchos momentos de este trabajo.

El concepto de cultura que propugno (...) es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie (Geertz, 1986, p. 44).

Los procesos de triangulación

En la investigación cualitativa, se acostumbra a denominar “triangulación” a las estrategias que se proponen para validar de forma exhaustiva las interpretaciones que van surgiendo a través de la observación sistemática del objeto de estudio. Existen varias estrategias de triangulación que son más o menos útiles en función de las específicas características del objeto de estudio y del propio proceso de investigación.

Nos ocupamos de muchos fenómenos y temas complejos para los que no se puede alcanzar consenso sobre lo que existe realmente –a pesar de ello, tenemos la obligación moral de reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones. Necesitamos determinadas estrategias o procedimientos de validación que esperen tanto los investigadores como los lectores; esfuerzos que van más allá de la simple repetición de la recogida de datos, y que tratan de descubrir la validez de los datos observados (Stake, 2005, p.51).

El objetivo fundamental de la triangulación en nuestro caso es el posibilitarnos el presentar una descripción ajustada del fenómeno que observamos. Queremos asegurarnos de que nuestra explicación sobre lo sucedido durante las ediciones analizadas habría sido similar en lo esencial a la explicación que otros investigadores hubiesen dado. Tal es el motivo de someter estas observaciones al contraste sucesivo.

Estrategias de triangulación

Siguiendo a Denzin (2009) hemos valorado las diversas posibilidades de triangulación que estaban a nuestro alcance para este trabajo. Este autor, en su libro *The Research Act* analiza las diferentes estrategias que están a disposición del investigador para la validación de sus interpretaciones.

La primera de ellas, que hemos utilizado, denominada triangulación de datos, consiste en observar si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente. Esta es una de nuestras estrategias de triangulación. El hecho de haber trabajado con 9 centros y un gran número de docentes y alumnado, repitiendo en tres ocasiones un mismo programa de intervención a lo

largo de tres cursos escolares nos ha permitido contrastar longitudinalmente las observaciones.

Otra de las estrategias que propone el autor es el contraste de los cambios que los investigadores introducen en lo que hacen. Esta ha sido otra de nuestras estrategias de triangulación. Al finalizar cada una de las tres ediciones del programa que ha sido objeto de estudio, hemos procedido al contraste de las observaciones por medio de un equipo interdisciplinar (mediadoras expertas, docentes implicados, asesores de formación que han coordinado distintas ediciones del programa en otros lugares y tiempos), para asegurar la coincidencia de los asertos básicos que comenzaban a formar parte de los primeros esbozos de categorías de análisis.

A modo de resumen, estos han sido los procedimientos de validación de los datos observados que hemos llevado a cabo. Los organizamos en función del foco de contraste, según este ha sido un contraste de:

- ❖ Fuentes: triangulación de datos
- ❖ Teoría: triangulación teórica
- ❖ Métodos: Triangulación metodológica
- ❖ Miradas: Triangulación de Investigadores
- ❖ Momentos: triangulación en el tiempo
- ❖ Contextos: triangulación en el espacio

Las posibilidades de triangulación y contraste en una investigación educativa desde la triangulación analítica se han estructurado en los últimos años en las propuestas conocidas como “Mixed Methodology” (Rodríguez Sabiote & Otros, 2006).

Esta denominación hace referencia a acercamientos cualitativos y cuantitativos simultáneos o paralelos a lo largo de todas las fases de la investigación, y en cierta medida nos identificamos con esta denominación, puesto que hemos desarrollado esta estrategia de triangulación proponiendo, en un segundo nivel de análisis (tras la emergencia de las categorías básicas) para el contraste con las observaciones cualitativas que nutren fundamentalmente el análisis,

el contraste con otros datos - obtenidos mediante una herramienta de corte eminentemente cuantitativo - que entendemos que enriquece el análisis.

(...) muchos descubrimientos de los estudios de las ciencias sociales están influidos sutilmente por la forma en que los investigadores abordan su trabajo. Con enfoques múltiples dentro de un único estudio, es probable que clarifiquemos o que anulemos algunas influencias externas. Cuando hablamos de métodos en los estudios de casos, nos referimos una vez más sobre todo a la observación, la entrevista y la revisión de documentos (Stake, 2005, p. 12).



Figura 4.2. Estudio de casos (seguimiento longitudinal). Detalle de métodos y técnicas de recogida de datos en las distintas fases de cada edición del Programa ECL.

4.1.4. PLAN GLOBAL DE LA INVESTIGACIÓN Y SUS DOS FASES: EXPLORATORIA Y EXPERIMENTAL - DESCRIPTIVA Y LA RELACIÓN ENTRE AMBAS.

En cada una de las ediciones del programa que es objeto de estudio, esto es, en cada uno de los tres cursos escolares, hemos realizado una primera fase, que denominamos exploratoria, en la que procuramos esencialmente un primer conocimiento de la situación en que se va a desarrollar el programa. Esta fase sirve a dos objetivos:

- ❖ Por una parte resulta útil para el propio desarrollo del programa, pues ayuda a adaptar las propuestas a cada centro en particular, según el determinado momento metodológico que en esta fase exploratoria se haya percibido. Es una fase en cierto modo de "diagnóstico", en la que se observan los múltiples indicadores que hablan de cuál es la cultura dominante en aquel centro, en aquellas aulas, acerca del uso de la lengua escrita y de la lectura y la literatura.
- ❖ Por otra, sirve al desarrollo de nuestra investigación en una línea que discurre en paralelo a este diagnóstico. El investigador colabora en esta observación y comparte las inferencias con las personas expertas del programa que intervienen en esta primera fase. De este modo, la investigación ha sido de utilidad práctica para el desarrollo del propio programa.

Las conclusiones que elaboramos a partir de la implementación de esta primera fase exploratoria son de interés para el ajuste y el diseño del propio programa de intervención, que se desarrolla un tiempo después, durante los primeros meses de cada año natural (segundo trimestre del curso escolar). La observación del desarrollo del programa EcL ocupa lo que denominamos Fase Experimental - descriptiva. En esta fase, el interés de la investigación no está centrado - como ocurría en la primera fase - en la descripción de la cultura escolar, de las costumbres, los hábitos y creencias acerca de nuestro objeto de estudio; en este momento, la investigación se torna más profunda y procura la descripción de los significados mismos de las prácticas. Para ello, utilizamos técnicas que nos permiten indagar de un modo más personal, más íntimo, en lo que los acontecimientos que se producen, las experiencias e interacciones que se llevan a cabo y cobran significado para las

personas que intervienen. El modelo es ahora la fenomenología, y la estrategia se enmarca dentro del método de Teoría fundamentada.

Entendemos que esta progresión, en dos etapas consecutivas, una primera exploratoria (con la determinación de favorecer un marco general, un cuadro en que situar las posteriores indagaciones), y otra consecutiva experimental - descriptiva (que nos sumerja definitivamente en este marco previo en busca de significados y valores más profundos y significativos), resulta un modo ordenado y productivo de estudio. Procede de un modo coherente con el paradigma cualitativo que asumimos y nos conduce progresivamente, desde la observación de la realidad, hasta la posibilidad de generar teoría a partir de la misma.

4.1.3.2. Fase exploratoria. Modalidad de investigación

La modalidad básica que adoptamos para la recogida de datos en esta primera fase es el modelo etnográfico, pues esta estrategia de aproximación a los centros nos resulta la más idónea para tratar de advertir todo lo que podría resultar útil para hacernos una idea cabal de lo cuáles son las creencias, las prácticas habituales, el paradigma que subyace y, por lo tanto, cuáles las necesidades de formación.

Velasco y Díaz de Rada (2006) afirman que "la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar" (p. 36). Es una descripción muy interesante porque hace referencia a los dos aspectos que describen este modelo: por un lado se trata de una práctica de corte etnográfico, es decir un trabajo "de campo" relacionado con los estudios de antropología, o lo que es lo mismo, con la postura de observación ante los rasgos que definen una cultura especial, unas costumbres y hábitos de convivencia y relación; por otra parte se trata de una reflexión de corte antropológico, lo que significa que estará referida de nuevo a tratar de reconstruir, a partir de lo observado en el trabajo de campo, un determinado "modo de vida" y convivencia de un grupo humano (en este caso, referido a grupos muy determinados, grupos escolares)

En definitiva, y siguiendo las tradicionales características que configuran una investigación etnográfica, el investigador ha de poder convertirse en uno más, en lo que se denomina en la literatura etnográfica un "nativo marginal", conseguir formar parte del grupo al que observa, durante un tiempo prolongado, suficiente para poder comprender de un modo significativo las circunstancias más relevantes de su comportamiento y costumbres. En nuestro caso, el papel del investigador - que es, recordemos, el asesor de formación de los centros investigados - aporta a esta primera fase un completo carácter etnográfico, pues el investigador está plenamente integrado en el grupo, con un papel diferente al de los docentes que participan en el programa pero suficientemente cercano como para que se acepte su participación (con todo lo que en ocasiones conlleva de entrevistas y diálogos en los que se recogen las interacciones, grabación en vídeo de las interacciones en las aulas, recogida de materiales realizados, etc.). De hecho, las técnicas que hemos utilizado para la recogida de datos han sido también puestas en manos del profesorado participante para su utilización como herramientas formativas.

Estas especiales características han servido para el desarrollo de esta primera fase, como decíamos al inicio de este apartado, en cada una de las ediciones y en cada uno de los centros que han participado. Se han desarrollado a lo largo del primer trimestre de cada curso escolar, y han servido para terminar de diseñar la implementación del propio programa a partir del segundo trimestre, de una forma más ajustada y efectiva.

Y aunque es habitual que se incluyan, bajo esta denominación genérica de etnografía, varias estrategias de indagación, nosotros entendemos que hemos utilizado un poco de todas y cada una de ellas, pues la idea clave en esta primera fase de la investigación es, de un modo general, hacerse una idea de conjunto de cómo están las cosas en cuanto a la lectura y las prácticas de escritura. Resumimos en una tabla (véase tabla 4.2), basada en el conocido modelo de Jacob (1987) sobre los diferentes focos de interés - que para nosotros han sido igual de valiosos - de la investigación etnográfica.

PERSPECTIVA	FINALIDAD
Etnografía holística	Descripción e interpretación cultural de modo holístico.
Antropología cognitiva	Identificar y entender las categorías culturales que usan los miembros de una cultura para organizar su modo de vida.
Etnografía de la comunicación	Estudiar los patrones con los que interactúan los miembros de una comunidad, realizando análisis socio-lingüísticos.
Interaccionismo simbólico	Examinar las interacciones sociales que se producen en los grupos, destacando la importancia de analizar los símbolos y los significados que se les atribuyen en las relaciones.

Tabla 4.2. Finalidades que persiguen las diferentes estrategias etnográficas

4.1.3.3. Fase experimental-descriptiva. Modalidad de investigación

La segunda fase de la investigación en cada uno de los tres cursos escolares se produce en el momento de implementación del propio programa de intervención que sometemos a estudio, y que se lleva a cabo durante los primeros cuatro meses de cada año natural, coincidiendo con el segundo trimestre (en ocasiones tomando parte del tercero) de cada curso. Durante este proceso, que conlleva las sesiones de grupos de discusión - en ocasiones multitudinarias (pues se han desarrollado sesiones en las que llegamos a ser más de 50 personas) - y formación entre iguales, grupos de interacción menores, diálogos y entrevistas basadas también fundamentalmente en el diálogo abierto, interacciones en las aulas, talleres con el alumnado y docentes, etc. las estrategias que asumimos para la recogida de datos y su análisis abandonan el ámbito de la etnografía y giran hacia un modelo fenomenológico, así como la práctica de la Teoría fundamentada.

Se trata, como hemos adelantado en el título, de una fase que asume un modelo experimental - descriptivo, así pues nuestro propósito en esta fase es describir situaciones y eventos. Esto es, decir cómo son y cómo se manifiestan cada uno de los procesos de nuestro objeto de estudio. Un estudio descriptivo buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Y suele decirse que, desde una perspectiva científica, describir es medir. Esto es,

en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así poder describir lo que se investiga.

Pero este proceso de la descripción no ha de consistir exclusivamente en la obtención y la acumulación de datos y su tabulación correspondiente, sino que, desde un enfoque cualitativo como el que protagoniza esta investigación, se centra en condiciones y conexiones existentes, prácticas que tienen validez, opiniones de las personas, puntos de vista, actitudes que se mantienen y procesos que se llevan a cabo. La realidad social de las aulas es mucho más compleja y se muestra esquiva a la medición. Hemos de acercarnos a esta realidad con otras herramientas, más ajustadas al objeto de nuestro estudio.

Una de estas herramientas ha sido la aproximación fenomenológica, un método que, a diferencia del que utilizamos en la Fase exploratoria, en que mediante la etnografía tratamos de observar y describir concienzudamente cual podría ser desde nuestro punto de vista el momento metodológico de partida en que se van a dar cita las estrategias del programa, en este caso nuestra aproximación pretende ser mucho más profunda. La fenomenología atiende especialmente a la necesidad de describir no sólo cómo son, o cómo se hacen las cosas en un determinado contexto, sino a descifrar qué significan para los diferentes participantes. Para ello, durante esta segunda parte, mantenemos la inmersión completa en los grupos pero utilizamos herramientas nuevas (además de la observación directa y participante, recurrimos a entrevistas personales y a diálogos más o menos formales, así como a la revisión de documentos y producciones; por supuesto, la grabación en vídeo de las interacciones de las aulas continúa siendo uno de los mecanismos de recogida de datos más revelador).

Por otra parte, y como la técnica esencial que nos faculta los momentos posteriores de análisis de los datos en este proceso de investigación (que se exponen en los capítulos 6 y 7) recurrimos al método de la Teoría Fundamentada, que podríamos describir, siguiendo a Glaser, como un método que "trata de descubrir y explicar, mediante una metodología inductiva, la interpretación de significados desde la realidad social de los individuos, con el fin

último de crear una teoría que explique el fenómeno de estudio" (Glaser & Strauss, 1967, p. 23).

Llevar a cabo un estudio de teoría fundamentada requiere seguir unos elementos básicos y distintivos, como son: la generación de teoría y el enfoque inductivo, el muestreo teórico y la saturación teórica, el método comparativo constante, la construcción de memos y la realización posterior de codificación y análisis para la generación misma de la teoría. Estos elementos serán tratados con detenimiento en el presente estudio.

4.1.3.4. Papel del investigador durante la fase exploratoria.

Como hemos mencionado, el investigador desempeña un doble papel en el desarrollo del programa de intervención que ha sido objeto de estudio:

- I. Por una parte promueve, coordina y efectúa el seguimiento y la evaluación de su desarrollo junto a los docentes implicados, pues el investigador desempeña el rol de asesor técnico de formación de profesores. Constituye parte de su trabajo el ofrecer a los equipos de docentes que así lo solicitan, apoyo y asesoramiento para diseñar itinerarios formativos que les permitan mejorar sus prácticas, innovar, resolver dificultades y, en definitiva, establecer cauces para la formación continua. En el caso que nos ocupa, el investigador, que desempeña el papel de asesor en el ámbito de la didáctica de la lectura y la escritura, entre otras temáticas, estima que la participación de los docentes en el desarrollo de este programa de intervención es un cauce muy apropiado para su formación, pues ofrece un marco muy completo para un aprendizaje situado, mediante la investigación en la acción, la reflexión sobre la práctica de aula, mediada por personas expertas, y en el contexto muy motivador de la creación de una comunidad de aprendizaje con otros docentes implicados también en la edición del programa.

Así pues, el investigador desempeña multitud de papeles de singular importancia en el desarrollo del programa, también en estos inicios (fase de diagnóstico), en lo que se enmarca en el modelo etnográfico.

2. Por otra parte, el investigador asume la tarea de observar, y de consignar el mayor - y mejor - número de datos, de información, posible para alimentar el proceso de investigación que presentamos. Para ello, su implicación en estas actividades se hace mucho mayor de lo habitual en la formación en centros. El investigador asume la necesidad de recoger (mediante cuaderno de campo y medios audiovisuales fundamentalmente) lo que sucede en cada momento del desarrollo del programa.

En esta primera etapa de la investigación, la observación se centra en la necesidad de describir e intentar comprender de una forma profunda la realidad de cada uno de los grupos de profesores que se implican en el programa. Esta fase de diagnóstico resulta muy relevante para el desarrollo del programa, por lo que el conocimiento, por parte del investigador, de los antecedentes, de la motivación inicial del grupo y de las expectativas que se forjan a partir de la presencia de la mediadora experta del programa en estos primeros momentos, son cruciales.

Esta aproximación etnográfica es una estrategia de investigación cualitativa que centra su atención en esta comprensión profunda de los mecanismos de funcionamiento, de la realidad social. Por ello, el papel del investigador en esta primera etapa es el de un observador participante pasivo y reflexivo. Las anotaciones del cuaderno de campo, de los documentos audiovisuales y las sesiones de grupo de discusión, han de someterse a un análisis compartido con las mediadoras expertas para la actualización del programa en función de las especiales características de cada grupo de docentes analizados.

4.1.3.5. Papel del investigador durante la fase experimental - descriptiva

Como hemos mencionado, el investigador desempeña un doble papel en el desarrollo del programa de intervención que ha sido objeto de estudio, pero en esta segunda fase que se corresponde con la implementación del programa, el papel del investigador cambia sustancialmente con respecto a la fase de diagnóstico. Tal como la hemos nombrado, su postura pasa a ser lo que denominamos una aproximación fenomenológica al objeto de estudio, y este doble carácter de asesor de formación e investigador asume en esta fase toda su relevancia. Los procesos que se ponen en marcha en esta segunda parte, incorporan al profesorado implicado en el programa, también en este carácter investigador, como investigadores de su propia práctica, asumiendo un papel de observación reflexiva de sus prácticas para tratar de mejorarlas.

En este sentido, las anotaciones, los documentos audiovisuales, el seguimiento de las sesiones de grupo de discusión, se ponen también al servicio de la formación del profesorado implicado. El proceso de análisis de las prácticas es compartido y los docentes participan absolutamente del proceso de investigación. De este modo se procura que los docentes implicados desarrollen procesos de investigación - en - la - acción (Stenhouse, 1991), tal es la naturaleza de la modalidad formativa en la que se enmarca el programa de intervención EcL. El investigador - que es, recordemos, a su vez responsable de ayudar y coordinar estas acciones formativas, pone sus observaciones al servicio de la reflexión de los docentes. Estos, a su vez, ofrecen sus reflexiones y descubrimientos al investigador, para completar los datos para el análisis.

El hecho de que este programa de intervención se desarrolle en el marco de la formación permanente del profesorado, le dota de un carácter metacognitivo de enorme interés, puesto que las personas implicadas directamente en los procesos que son objeto de observación y estudio desempeñan dos papeles a un mismo tiempo: el de sujetos actores de un proceso social a observar y el de investigadores/as activos de sus propios procesos, convirtiendo este estudio en una palanca de mejora para sus prácticas.

4.2. MÉTODOS Y TÉCNICAS INTERACTIVAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN SELECCIONADOS PARA EL DESARROLLO DEL ESTUDIO

Este trabajo de investigación ha tenido como objeto de estudio un Programa de Intervención Didáctica. Hemos seguido tres ediciones de este programa que se han desarrollado a lo largo de tres cursos escolares. En el programa han participado nueve centros escolares, a razón de tres centros en cada edición.

Las características del objeto de estudio y sus condiciones espacio - temporales nos han movido a seleccionar dos metodologías para la recolección de información:

- ❖ **Modalidad etnográfica. Para la primera aproximación en lo que denominamos Fase Exploratoria.**
- ❖ **Fenomenología y Teoría fundamentada. Para la fase que denominamos experimental - descriptiva.**

Ambas metodologías de investigación comparten un enfoque hermenéutico - comprensivo que ha determinado la selección de un variado número de técnicas para la obtención de los datos. Las comentamos a continuación.

4.2.1. MÉTODOS Y TÉCNICAS: FASE EXPLORATORIA

- **observación participante;** de acuerdo con Stake (1995), este ha de ser uno de los métodos fundamentales - quizá el más característico - de un estudio de casos, por lo tanto, tal ha sido la modalidad escogida para este estudio. Como hemos mencionado, el investigador forma parte sustancial del proceso investigado. Se trata del experto que presenta para su valoración por parte de los docentes esta determinada acción formativa. Por lo tanto participa en el diseño, en la fase de diagnóstico (que analiza la viabilidad y el encaje de los grupos de docentes determinados en el programa, dinamiza y coordina - al tiempo que gestiona diversos aspectos técnicos - el propio desarrollo del programa, y participa

activamente como asesor en la intervención, la evaluación compartida y el seguimiento del mismo. Se trata, como es bien notorio, de un proceso de observación participante que implica un conocimiento profundo del fenómeno objeto de estudio, durante un tiempo prolongado y con un carácter sistemático y sostenido.

- **registro específico (documentos audiovisuales);** hemos recurrido a la grabación en formato vídeo de las sesiones de trabajo con el alumnado en las aulas que sirven como modelo y como objeto de estudio para los docentes que participan en el programa. Estas intervenciones se han organizado en los centros de forma que no sólo los docentes tutores de cada grupo clase pudiesen observar la metodología, sino que en muchas ocasiones han sido varios los profesores y profesoras que estaban presentes en las aulas observando e interactuando durante estos talleres. Por este motivo, atendiendo a la multiplicidad de las interacciones y los procesos que se desarrollaron en estas sesiones, el hecho de contar con documentos completos de imagen y sonido ambiente han resultado de un enorme valor, tanto para este trabajo de investigación como para los procesos de formación interna de los docentes implicados. Estos vídeos han servido para que los profesores pudiesen desarrollar procesos de reflexión posteriores a las sesiones al tiempo que nos han servido para recoger infinidad de pequeños detalles - algunos de ellos correspondientes a la observación del lenguaje no verbal de alumnos y docentes, a sus intervenciones, sus movimientos en el aula, sus reacciones... - muy sustanciosos para este trabajo.
- **diario de campo;** las anotaciones del diario de campo del investigador, que han supuesto la más genuina de las técnicas para la toma de datos tanto en los talleres presenciales como en las sesiones en las que se produce la interacción entre los docentes participantes y las mediadoras del programa, aportan un rango de información que supone un nivel de conceptualización mayor que el de los archivos audiovisuales, pues las anotaciones llegan a través del filtro de la mirada del investigador, que valora en qué momento algo ha de ser anotado y tomado en consideración. Estas notas incorporan, pues, un proceso hermenéutico en su propio desarrollo, porque no todo lo que sucede llega al cuaderno - no es posible

hacerlo - sino que se anota lo que resulta significativo, chocante, reafirmador de la teoría previa, de la lógica prevista. En definitiva, en la construcción de categorías de análisis ha influido mucho más el cuaderno de campo que los archivos de vídeo.

- **entrevistas semi-estructuradas;** hemos propuesto varias entrevistas semi-estructuradas a distintos informantes de las sucesivas ediciones del programa (mediadoras, docentes, alumnos/as) que han servido esencialmente para triangular algunas de las dimensiones de las categorías de análisis que han ido emergiendo del análisis de los datos mediante la comparación constante de los mismos. Asimismo incorporamos segmentos de entrevistas semi-estructuradas a varias personas expertas que han compartido actividades formativas con el investigador durante el período de la investigación y que ofrecen información complementaria que entendemos de gran valor de contraste para el análisis.
- **análisis documental;** en cuanto a los documentos, han sido objeto de análisis dos tipos de documentos fundamentales:
 - Las producciones de los alumnos y alumnas en sus libretas de escritura (borradores y versiones finales) y sus tareas de evaluación, así como los trabajos expuestos en las paredes, las zonas de exposición (corcheras, pizarras...)
 - Las producciones del profesorado, en cuanto a materiales que ofrecen al alumnado (ejercicios y fichas de producción propia) para la realización de ejercicios y tareas, así como las muestras o modelos presentes en las aulas, el nivel de alfabetización presente, y sus formatos.
- **grupos de discusión.** Hemos celebrado múltiples sesiones que se configuraban como grupo de discusión, tanto a nivel de centros, en pequeños grupos, como a nivel del propio programa que, en cada una de las ediciones, organizaba cuatro sesiones de Grupo de Discusión que incluían a todos los docentes que participaban en el programa en ese momento y a la mediadora experta. Estas sesiones, en la fase de diagnóstico, han tenido una indudable influencia en el desarrollo del programa, pues han supuesto la forma de establecer las pautas para la intervención. La conversación de la mediadora experta del programa con los

profesores y profesoras implicados en cada uno de los centros ofrece un marco de referencia para el abordaje de las diferentes propuestas metodológicas a determinados niveles.

4.2.2. MÉTODOS Y TÉCNICAS: FASE EXPERIMENTAL - DESCRIPTIVA

- **talleres;** en cada una de las ediciones se han desarrollado talleres en varias aulas de los centros implicados. Estos talleres, en los que una de las mediadoras expertas del programa establece un modelo de secuencia didáctica, el profesorado asume un papel de observador de sus propios alumnos frente a propuestas que son, en algunos aspectos, diferentes a las habituales en el aula. Después del desarrollo de estos talleres (que tienen una duración aproximada de una sesión de clase, esto es de 50 a 60 minutos), se organizan pequeños grupos de discusión en los que los profesores y profesoras comentan con la mediadora algunas de las cosas que han observado, en cuanto al comportamiento y la actitud del alumnado, de algunos alumnos en concreto, de la motivación de algunas de las acciones que se han desarrollado y demás aspectos que encuentran interesantes. Por norma general, en estas visitas a los centros, la mediadora del programa procura ofrecer una visión de la secuencia didáctica modelo en diversos niveles (infantil, primeros cursos de primaria y también alguno de los cursos superiores) de modo que todos los profesores y profesoras que participan en el programa puedan asistir al menos a uno de los talleres.
- **registro específico (documentos audiovisuales);** de nuevo, y de un modo muy exhaustivo, hemos recurrido a la grabación en formato vídeo de las sesiones de trabajo con el alumnado en las aulas que sirven como modelo y como objeto de estudio para los docentes que participan en el programa. Como hemos mencionado en la descripción de la fase de diagnóstico, el hecho de contar con documentos completos de imagen y sonido ambiente nos parece de un enorme valor, tanto para este trabajo de investigación como para los procesos de formación interna de los docentes implicados. Estos vídeos sirven para que los profesores desarrollen procesos de reflexión posteriores a las sesiones al tiempo

que nos son útiles para recoger infinidad de pequeños detalles - algunos de ellos correspondientes a la observación del lenguaje no verbal de alumnos y docentes, a sus intervenciones, sus movimientos en el aula, sus reacciones... - muy sustanciosos para este trabajo.

- **diario de campo;** las anotaciones del diario de campo del investigador, que han supuesto la más genuina de las técnicas para la toma de datos tanto en los talleres presenciales como en las sesiones en las que se produce la interacción entre los docentes participantes y las mediadoras del programa, vuelven a ser en esta fase del desarrollo de la implementación del programa de un valor tanto o más importante que los archivos audiovisuales, pues las anotaciones llegan a través del filtro de la mirada del investigador, que valora en qué momento algo ha de ser anotado y tomado en consideración. Estas notas incorporan, pues, un proceso hermenéutico en su propio desarrollo, porque no todo lo que sucede llega al cuaderno - no es posible hacerlo - sino que se anota lo que resulta significativo, chocante, reafirmador de la teoría previa, de la lógica prevista. En definitiva, en la construcción de categorías de análisis ha influido mucho más el cuaderno de campo que los archivos de vídeo.
- **análisis documental;** en cuanto a los documentos, han sido objeto de análisis dos tipos de documentos fundamentales:
 - Las producciones de los alumnos y alumnas en los proyectos de escritura (borradores y versiones finales)
 - Tres artículos que han escrito docentes que han participado en estas ediciones del programa EcL en la revista educativa EDUGA (Revista Galega do Ensino) que publica la Consellería de Cultura, Educación, e Ordenación Universitaria, y que tratan específicamente de su experiencia con este programa, de lo que ha supuesto para su formación y para la transformación definitiva del modo en que se trabaja la lectura y la escritura (el ámbito de la didáctica de las lenguas) en sus centros de trabajo.
- **grupos de discusión.** Hemos celebrado múltiples sesiones que se configuraban como grupo de discusión, tanto a nivel de centros, en pequeños grupos, como a

nivel del propio programa que, en cada una de las ediciones, organizaba cuatro sesiones de Grupo de Discusión que incluían a todos los docentes que participaban en el programa en ese momento y a la mediadora experta. Estas sesiones han tenido una indudable influencia en el desarrollo del programa, pues suponen la posibilidad de compartir diferentes experiencias con profesores de otros centros y comparar producciones, inspirarse en las experiencias ajenas y corroborar, con la ayuda de la mediadora del programa, las intuiciones que surgen de la observación de los talleres.

- **Cuestionario impertinente;** tras la finalización de la tercera edición hemos diseñado un pequeño cuestionario que indaga de forma cualitativa en las dimensiones que ya en este momento del proceso de investigación habían ido emergiendo y configuraban la versión inicial de las categorías de análisis. Este cuestionario se ha facilitado a los docentes que participaron en el programa (distintas ediciones) y a otros docentes que - si bien habían mostrado interés, o participado en actividades con la misma temática - no habían formado parte de los grupos que participaron en estas ediciones del programa. Cumplimentan este cuestionario 286 docentes. El análisis de estas respuestas mediante diversas combinatorias, nos ha ofrecido una visión que enriquece el análisis cualitativo del resto de los datos.
- **Muestreo teórico;** que ha consistido en la selección de casos o participantes conforme a la necesidad de precisión y refinamiento de la teoría que se está desarrollando y hemos ido concretando durante el proceso de recogida y análisis de los datos. A medida que la investigación avanza, se identifican a los participantes, los tipos de grupos o los nuevos escenarios que deben añadirse y explorarse para lograr una mejor comprensión de las categorías, asegurar la adecuada relación entre éstas, y favorecer la progresiva emergencia de la teoría fundamentada en los datos. Este proceso de recolección y análisis se realiza hasta la saturación teórica, es decir, cuando la recogida de nuevos datos ya no aporta información adicional o relevante para explicar las categorías existentes o descubrir nuevas categorías.

- **El método comparativo constante;** esto es, la organización, codificación y análisis de los datos de forma sistemática, contrastando observaciones, categorías, hipótesis y características que surgen durante el proceso de recogida y análisis. Es decir, es la comparación constante de similitudes y diferencias de incidentes identificados en los datos con el objetivo de descubrir patrones de comportamiento que se repitan. Este método de análisis, que contribuye al desarrollo de una teoría fundamentada en los datos, se basa en un proceso de codificación lo dividimos en dos fases: codificación axial y codificación diagramada

4.3. CONTEXTOS EN LOS QUE SE DESARROLLAN LA INVESTIGACIÓN

4.3.1. CONTEXTO GLOBAL: LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL ÁMBITO DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA.

El contexto en el que se desarrolla este estudio es el de la formación en ejercicio de profesores y profesoras de educación infantil y educación primaria, en particular, los casos que han sido objeto de estudio corresponden a nueve centros educativos de la Comunidad autónoma de Galicia, de la provincia de Pontevedra, más específicamente, del norte de esta provincia - la zona de influencia del Centro de formación y recursos del profesorado de Pontevedra - que corresponde a un entorno rural y costero, el entorno de las rías bajas. De estos nueve centros educativos, han participado en el programa de intervención un número de 139 profesores/as, tutores de alumnos de ambas etapas (el número total de alumnos y alumnas que han participado, con sus profesores en el programa EcL es de 1675, aunque no todos han sido objeto de observación durante el proceso de investigación).

La formación permanente del profesorado en la comunidad de Galicia se articula a través de una red de formación que se organiza a través de siete centros de formación y recursos y un centenar de asesores/as de formación que diseñan, coordinan y acompañan al profesorado en diferentes modalidades de formación e innovación pedagógica. Existen varias modalidades

de actividades formativas, desde las que tienen un carácter más individual: los muy conocidos "cursos", pero también jornadas, encuentros o talleres; hasta las actividades que se enmarcan en los propios centros y buscan una formación más cercana al concepto de la mejora de la calidad de los propios centros. Estas son las actividades que han servido de marco esencial para el desarrollo del programa de intervención EcL, en particular, los que se denominan Proyectos de Formación Permanente del Profesorado, acciones formativas que suponen un compromiso general del claustro para tratar de mejorar en algún aspecto de su funcionamiento



Figura 4.3. Organigrama del CFR de Pontevedra.

Como hemos mencionado anteriormente, el ámbito de actuación del investigador - en lo que respecta a su trabajo como asesor técnico de formación del profesorado - atiende a las solicitudes de formación permanente que se engloban, de forma genérica, en el denominado ámbito de las lenguas y las ciencias sociales, dentro de la estructura funcional del Centro de

Formación de Profesores. Es en este ámbito, en el que se enmarca la celebración de las tres ediciones del programa EcL que sometemos a estudio. Los profesores y profesoras que han participado, lo han hecho como parte de un proyecto de formación en sus centros de trabajo que surge de la necesidad de revisar sus prácticas acerca de la lectura y escritura, con la intención de mejorar la competencia lectora y escritora del alumnado con el que trabajan.

La participación en este programa es, de este modo, una parte que no agota sus planes de formación. Se configura - en lo que respecta al profesorado - como una de las acciones formativas en las que participa durante un determinado curso escolar. En general, dentro de las propuestas formativas, que se diseñan en función de cada centro, este programa se complementa con otras acciones que tienen que ver con el denominado "Proyecto lector" de sus centros, y que atañen a aspectos tales como: la adecuada creación y gestión de la biblioteca escolar, la planificación de propuestas de dinamización de la lectura, de mejora de la competencia lectora y escritora, la creación de itinerarios de lectura, el diseño y coordinación de proyectos documentales integrados, la organización de la denominada "hora de leer" (tiempos para coordinar espacios reservados para la lectura en el horario escolar), etc.

Diríamos que, dentro de un amplio marco de actividades formativas que tienen que ver con la lectura y la escritura, la participación en el Programa de Intervención EcL se le ha ofrecido a los profesores y profesoras como una acción formativa que incide en la "didáctica de lo escrito", que puede proporcionarles la ocasión de consensuar una teoría de la lectura y algunas ideas clave para construir un modelo compartido para el diseño de secuencias didácticas que promueven la competencia lectora y escritora.

Es interesante señalar que este marco de los Proyectos de formación Permanente del Profesorado nos ofrecen un espacio institucional muy adecuado para el desarrollo de este programa, pues su estructura organizativa - que contempla tanto sesiones de formación clásicas, esto es, grupos de profesoras y profesores que asisten a formación fuera del horario escolar; como actividades (talleres) dentro del horario escolar - es muy abierta y

flexible, y ha permitido las diferentes propuestas de intervención que propone el programa. En muchas ocasiones, lo comentamos con detalle en el capítulo 6, el profesorado documenta que esta variedad de acciones - en particular haciendo referencia a la presencia de las mediadoras expertas en las aulas - ha resultado especialmente significativa para ellos y ellas. Es importante mencionar también que, salvo muy contadas excepciones, entre las que no se encuentra el programa aquí estudiado, las acciones formativas que se desarrollan dentro del Plan Anual de Formación permanente del profesorado (Xunta de Galicia, 2016) son de carácter voluntario. Los profesores y profesoras de Galicia tienen la obligación de asistir a un mínimo de actividades de formación permanente. Este mínimo se cifra en 100 horas cada seis años de trabajo. En la actualidad, habida cuenta la gran cantidad de modalidades y formatos de formación que se ofrece de forma gratuita al profesorado, lo más común es que un gran porcentaje de la participación en las actividades formativas lo sea movido por un genuino interés en la temática objeto de trabajo. En particular, en el caso del programa de formación que sometemos aquí a estudio, la adscripción al mismo ha sido supervisada y decidida en función de que el grupo de docentes mostrase un interés especial en conocer propuestas para mejorar su metodología de enseñanza de la lengua escrita.

Una de las características muy interesantes de este programa es que siempre se ha desarrollado en tres centros al mismo tiempo, proponiendo unos grupos de discusión (GD) que siempre han contado con profesorado de diferentes centros, lo que ha supuesto un acicate importante para el desarrollo de la actividad y una fuente inagotable de aprendizajes, atendiendo a las opiniones del profesorado implicado. En cada edición del programa fueron tres los centros implicados y un número aproximado de 40 profesores y profesoras los que se reunían y trabajaban en sus centros de forma paralela.

Contexto global. Participantes (alumnado y profesorado)										
Ediciones ECL	2013 - 2014				2014 - 2015			2015 - 2016		
Participantes	Centros implicados en el estudio									Total
Centros	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6	Centro 7	Centro 8	Centro 9	9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Alumnado	134	167	212	403	87	176	112	178	206	1675
Profesorado	15	16	17	26	7	16	12	14	16	139

Tabla 4.3. Detalle del contexto global de la investigación. Participantes nº profesorado y alumnado

Por lo tanto hemos señalado algunas de las características definitorias de este programa de intervención en cuanto a su organización formal, a saber:

- ❖ Consiste en una propuesta formativa que se desarrolla a lo largo de un plazo de tiempo medio (3/4 meses aproximadamente)
- ❖ Supone una propuesta de trabajo en el aula acompañado por tres acciones formativas concretas:
 - Visita/taller preliminar (fase de diagnóstico) a las aulas, con el alumnado
 - Talleres de intervención en las aulas, con el alumnado
 - Sesiones de "docencia", Grupos de discusión entre docentes y mediadores del programa, además de una última sesión de interacción con el autor de la obra que se utiliza durante el programa.
- ❖ Es, por lo tanto, de participación voluntaria y libre, por parte del profesorado
- ❖ Es también, dadas las circunstancias contextuales, un programa en que participan grupos de profesores y profesoras ciertamente motivados e interesados en mejorar sus prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura.

4.3.2. CONTEXTO LOCAL: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA ECL (ESCRIBIR COMO LECTORES DE UNA OBRA LITERARIA).

Este trabajo de investigación ha sometido a estudio el proceso de formación de un grupo de profesores y profesoras de educación infantil y educación primaria en el marco de su formación permanente. El contexto específico en el que se ha desarrollado esta formación han sido tres ediciones sucesivas, a lo largo de tres cursos escolares, de un Programa de Intervención Didáctica - el programa denominado "Escribir como Lectores, de una obra literaria", que se han organizado en un proceso de colaboración entre tres entidades: la Fundación SM, la Asociación Española de Lectura y Escritura, y el Centro de Formación y Recursos para el Profesorado de Pontevedra, centro dependiente de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Comunidad Autónoma de Galicia.

De este modo, las acciones formativas que sometemos a estudio están enmarcadas en el mencionado programa de intervención, por lo que conviene, en este punto, proceder a explicar con detalle su estructura, planificación, y principios metodológicos. Lo haremos basándonos fundamentalmente en la documentación que está disponible en su web institucional.

4.3.2.1. El programa Escribir como Lectores (EcL)

El Programa Escribir como lectores... de una obra literaria propicia que alumnos y alumnas se sientan miembros activos de una comunidad de lectores y escritores de literatura. Para ello, propone un conjunto de estrategias que acompañan la lectura compartida de una obra con el propósito de reescribirla a través de distintos procesos de aproximación, indagación y producción intertextual, tal como se especifica en los siguientes apartados.

Este programa Escribir como lectores (de una obra literaria) surge con la intención de constituir un marco iberoamericano de promoción de la lectura y la escritura en niños, niñas y adolescentes a través de **proyectos centrados en las siguientes ideas:**

- A los niños, las niñas y los/ las adolescentes les pertenece la cultura escrita en toda su amplitud y que tienen derecho a enriquecerla con sus propios discursos
- Es prioritaria la organización de aulas como comunidades donde desarrollar prácticas sociales de escritura en torno a la obra de un autor.

Es un programa que promueve el acercamiento de los niños y niñas a la literatura, entendiendo que “una obra tiene tantos escritores como lectores y tantas reescrituras como el número de veces que éstos la leen”

La Asociación Española de Lectura y Escritura (en adelante AELE) y la Fundación SM proponen a los chicos y a las chicas un encuentro con la literatura desde una posición horizontal, sin intentar enseñar, dar lecciones, guiar... es decir, con palabras que no se borren al instante ni estén cargadas de tics moralizantes. Consideran pues, que es necesario

trabajar desde distintas instancias para que la literatura se integre en los escenarios cotidianos de los chicos y las chicas como lo que es: un discurso cultural que, con sus constantes creaciones y recreaciones realizadas en contextos de comunidad, atraviesa y modela la identidad personal. (AELE, 2016).

Desde esta perspectiva, se afirman en la importancia que tiene la escritura en sí misma como interesante camino para despertar curiosidad por el mundo escrito.

De tal modo que, desde este Programa, propiciamos que los chicos y las chicas escriban géneros discursivos diversos a partir de las inquietudes que les genera la lectura de una obra literaria. De esta manera, contando con la cercanía del autor o la autora de las obras literarias que se leen en cada país participante, tienen la posibilidad de enriquecer la narrativa de dichas obras a través de sus propios textos, de ahí su nombre, Escribir como lectores (AELE, 2006).

La principal aportación del Programa de Intervención EcL podría sintetizarse en dos ámbitos esenciales de atención: por un lado - en estrecha relación con los constructos pedagógicos que hemos comentado en este trabajo - promueven la generación de "Comunidades de lectores y escritores"; por otro, que interesa en este caso desde la perspectiva del acceso al lenguaje escrito, tratan de potenciar el desarrollo de la escritura, en particular, de la escritura literaria. Estas dos intenciones fundamentales del programa las explicitan en su presentación oficial:

- **El desarrollo de la escritura literaria desde una perspectiva intertextual.**

El uso de los distintos géneros discursivos en variados contextos comunicativos pero, también, la literatura, nos conduce al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

- **La generación de comunidades de lectores y escritores.**

Existe un programa de lectura y escritura compartido, en el que se articula el trabajo colectivo, grupal e individual de diferentes maneras

El desarrollo de la escritura literaria. Ejes en torno a los cuales se organizan las propuestas de lectura y escritura:

Las actividades de lectura y escritura que se promueven en el desarrollo del programa, en su diversidad, conservan una estructura común, una secuencia definida (que será objeto de análisis en este trabajo) y se estructuran en torno a cuatro ejes metodológicos:

EJE 1: LEER LA OBRA SIGUIENDO EL RECORRIDO QUE INDIQUEN LOS INTERESES, LAS INDAGACIONES, LAS INQUIETUDES... DEL LECTOR

Por ejemplo, comenzando por un punto (no necesariamente el inicio) para poder “ir saltando” a otros; retrocediendo y/o avanzando en busca de determinados datos guiados por determinadas hipótesis, casos, etc. En todo caso, potenciando procesos de lectura comentada con los alumnos.

EJE 2: ESCRIBIR TEXTOS EN RELACIÓN CON LA OBRA MIENTRAS SE AVANZA EN SU LECTURA

Individualmente y/o junto a otros escritores que están física o digitalmente cercanos.

EJE 3: DARLE VOZ A LOS PERSONAJES QUE “VIVEN” EN LA OBRA PARA QUE, CON DISTINTAS INTENCIONES COMUNICATIVAS...

Expliquen con detalles sus ideas, sus gustos, sus problemas, etc.; anticipen o expliquen desenlaces de determinadas situaciones problemáticas que presenta la obra; sugieran otros escenarios para el desarrollo de alguna escena; y resuelvan problemas e incógnitas de distintas maneras; etc.

Expliquen con detalles sus ideas, sus gustos, sus problemas, etc.; anticipen o expliquen desenlaces de determinadas situaciones problemáticas que presenta la obra; sugieran otros escenarios para el desarrollo de alguna escena; y resuelvan problemas e incógnitas de distintas maneras; etc.

EJE 4: LEER LA OBRA DESARROLLANDO, EN PARALELO, UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN DIFERENTES FUENTES DE INFORMACIÓN

Esta manera de leer la obra tiene la intención de conocer más datos sobre los aspectos que, de una u otra manera, están presentes en la obra.

La generación de comunidades de lectores y escritores. ¿Cómo se concreta en la práctica?

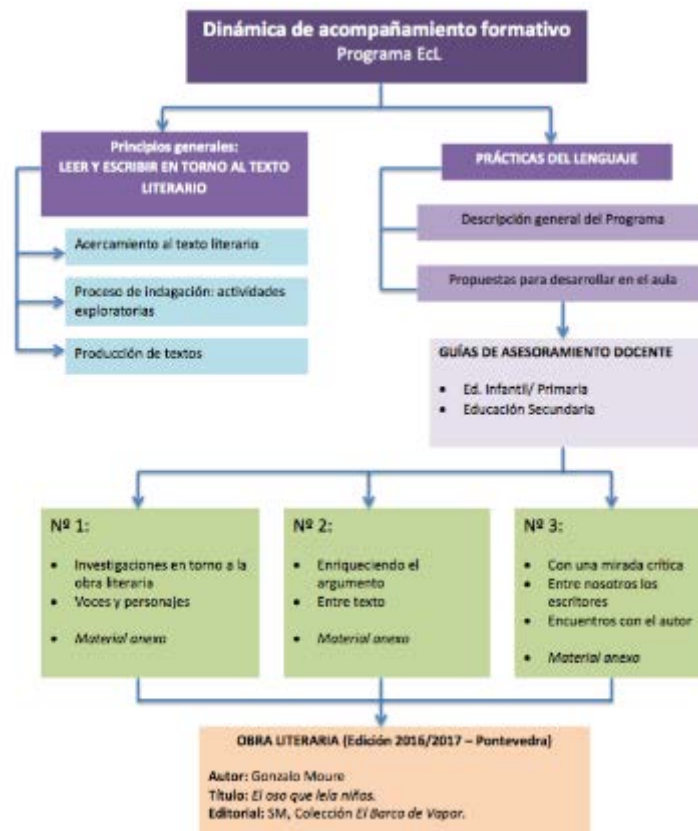


Figura 4.4. Detalle de la planificación del programa.
(adaptado de www.escribircomolectores.com)

Desde un planteamiento interrelacionado

Los EQUIPOS TÉCNICOS se coordinan a nivel iberoamericano con la AELE y la Fundación SM a fin de establecer nexos con los principales protagonistas de este Programa: mediadores de lectura y escritura (docentes, bibliotecarios, familias, etc.); los chicos y las chicas; y los autores o las autoras de literatura infantil y juvenil (LIJ).

Comunidades de estudio entre los mediadores de lectura y escritura

Los chicos y las chicas desarrollan prácticas sociales de lectura y escritura en el contexto de las aulas, las bibliotecas... en torno a la obra literaria con distintos propósitos. Para ello, la Fundación SM aporta obras de LIJ a los chicos y las chicas a fin de posibilitar el desarrollo de este Programa. Se trata de una acción coordinada entre los equipos técnicos de los respectivos países, la Fundación SM y los autores y autoras convocados/as a participar en el mismo.

Así mismo se ofrece un cuaderno (digital/impreso) dirigido al alumnado destinado a la escritura/registro de las versiones finales de los borradores textuales que surgieron en contextos de conversación y lectura comentada.

Para impulsar el desarrollo de las comunidades de estudio en los respectivos países participantes, se elaboran materiales de apoyo al docente (guías de trabajo, comentarios bibliográficos, diversos materiales audiovisuales, etc.) que están a disposición de los docentes en soporte papel y/o digital (a través del sitio web del Programa o de plataformas de formación on-line tipo *moodle*) para generar procesos de lectura y escritura en torno a una obra literaria siguiendo líneas metodológicas que cuentan con la mediación de las “parejas pedagógicas”.

Comunidades de lectura y escritura entre los chicos y las chicas

Los chicos y las chicas desarrollan prácticas sociales de lectura y escritura en el contexto de las aulas, las bibliotecas... en torno a la obra literaria con distintos propósitos. Para ello, la Fundación SM aporta obras de LIJ a los chicos y las chicas a fin de posibilitar el desarrollo de este Programa. Se trata de una acción coordinada entre los equipos técnicos de los respectivos países, la Fundación SM y los autores y autoras convocados/as a participar en el mismo.

Así mismo se ofrece un cuaderno (digital/impreso) dirigido al alumnado destinado a la escritura/registro de las versiones finales de los borradores textuales que surgieron en contextos de conversación y lectura comentada.

Para impulsar el desarrollo de las comunidades de estudio en los respectivos países participantes, se elaboran materiales de apoyo al docente (guías de trabajo, comentarios bibliográficos, diversos materiales audiovisuales, etc.) que están a disposición de los docentes en soporte papel y/o digital (a través del sitio web del Programa o de plataformas de formación on-line tipo *moodle*) para generar procesos de lectura y escritura en torno a una obra literaria siguiendo líneas metodológicas que cuentan con la mediación de las “parejas pedagógicas”.

Encuentros entre los chicos y chicas y los autores

Los chicos y las chicas y sus mediadores disfrutan la planificación del encuentro con el autor de la obra a fin de compartir sus inquietudes y sus propios textos creados en el contexto de su comunidad de lectores y escritores.

Los encuentros pueden planificarse en forma presencial, en las aulas o instituciones de referencia (bibliotecas, centros educativos o culturales...) o en forma digital (correo electrónico, video-conferencias, chat...), cuando existan limitaciones para participar en la forma presencial.

Los equipos técnicos EcL coordinan, conforme avanza el Programa, hacia su fase final, el desarrollo de los encuentros entre autores expertos y la comunidad de lectores y escritores. Para ello, se propicia el diálogo entre escritores nóveles y expertos. Esta práctica social, de conversar de “tú a tú” con el autor o la autora de la obra literaria, ofrece un contexto comunicativo idóneo al alumnado quien tiene oportunidad de compartir su opinión respecto de la obra, comentar sus propias interpretaciones y producciones en relación con la misma, etc.

En definitiva, EcL propicia:

Que los chicos y las chicas sean miembros activos de una de comunidad de lectores y escritores de literatura en sus respectivas aulas, bibliotecas... En cada comunidad de lectores y escritores, el acercamiento compartido a una obra literaria se convierte para sus

miembros en el inicio de un recorrido de indagación y producción textual que los entusiasma y retroalimenta su gusto por la literatura.

4.3.3. CONTEXTO INSTITUCIONAL: RASGOS DE LOS CENTROS EN LOS QUE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN.

Los centros en los que se ha desarrollado la investigación son 9 centros educativos que atienden a las etapas de educación infantil y educación primaria y todos pertenecen a la red de centros sostenidos con fondos públicos de Galicia. En particular, todos pertenecen a la categoría de CEIP (Centros de Educación Infantil y Primaria) de la red de centros sostenidos con fondos públicos.

Todos ellos son centros de un tamaño medio o pequeño, entendiendo como tal a centros que atienden a un rango de entre los poco más de 80 alumnos, el caso de menor número, a los más de 400 alumnos, en el caso de mayor cantidad de alumnado. Son centros de entornos que podríamos definir como rurales, salvo uno de ellos, que se sitúa en el centro de la ciudad de Pontevedra. En cualquier caso, las condiciones socioeconómicas y la diversidad cultural presente en todos ellos los sitúan dentro de un rango muy homogéneo y perfectamente comparable. No encontramos características ni en el ámbito del alumnado, ni en el de los centros o sus grupos de profesores, que justifiquen un estudio diferenciado. En general, salvo uno de los centros, todos ellos son colegios de lo que denominamos "línea uno", pues tienen un solo grupo por cada nivel, en algunos casos pueden tener dos niveles unificados, lo que sucede en ocasiones en educación infantil; y la ratio no suele llegar - salvo en dos de estos centros - al máximo, que se establece en 25 alumnos/as, siendo la media real de 18,5 alumnos/as por grupo clase. Los claustros también varían en número, desde las 12 personas - en el caso del centro con menor número de alumnos - a las 29 docentes del centro que atiende a más alumnado. No todos los profesores y profesoras de cada centro han participado en el programa, aunque sí lo han hecho una amplia mayoría.

ZONAS DE ASESORAMIENTO

curso escolar 2012-13



Figura 4.5. Ayuntamientos de la provincia de Pontevedra

En cuanto a la situación geográfica y las condiciones sociales y económicas del contexto de los centros, ya hemos mencionado que las consideramos homogéneas en lo que respecta al objeto de estudio, pese a que los centros se sitúan en diferentes lugares. Tres de ellos pertenecen al ayuntamiento de la capital de la provincia, Pontevedra, una pequeña ciudad, en el entorno de los 80.000 habitantes. Otros dos de los centros participantes pertenecen también a un ámbito que denominaremos urbano, aunque muy cercano al ámbito rural, pues pertenecen a ciudades de rango menor, de menos de 20.000 habitantes, y muy ligadas al sector primario. Los cuatro centros restantes están anclados ya en un contexto rural, en poblaciones muy pequeñas (menos de 5000 habitantes). Como ya hemos mencionado, la geografía humana del contexto de los centros participantes ofrece una homogeneidad muy evidente. No se aprecian diferencias significativas en ningún parámetro (diversidad cultural, lingüística, intelectual o funcional, económica...), ni en la respuesta al desarrollo del programa, que justifiquen un tratamiento diferenciado.

Las características del profesorado participante las hemos tratado como homogéneas puesto que no existen características específicas en la plantilla de los centros participantes que los

diferencien en ningún aspecto institucional. Corresponden a los perfiles diversos (funcionarios de carrera, funcionarios provisionales e interinos) que componen las plantillas de los centros de Régimen Ordinario y en el caso de los profesores y profesoras que participan en estas actividades, su acceso está regido por los mismos parámetros, por lo que entendemos que la población es homogénea en cuanto a su perfil profesional.

4.3.4. CONTEXTO TEMPORAL: PERÍODO DE INDAGACIÓN.

El presente estudio se ha desarrollado a lo largo de tres cursos escolares (2013/2014, 2014/2015 y 2015/2016), con docentes pertenecientes a 9 centros educativos, todos ellos de educación infantil y educación primaria. El programa de intervención EcL se ha desarrollado en cada uno de estos cursos durante un intervalo aproximado de cuatro meses, entre el segundo y el tercer trimestre de cada curso (meses de diciembre, enero, febrero y marzo). Cada una de estas tres ediciones incluyen varias situaciones que han sido objeto de observación y recogida de información mediante varias herramientas y técnicas, tanto en las aulas como en las sesiones de los grupos de discusión:

1. Sesiones de intervención en las aulas, con el alumnado participante, por parte de la mediadora del programa (recogidas en formato audiovisual)
2. Sesiones de interacción con el profesorado participante (individuales, en pequeño y gran grupo) (recogidas en formato audiovisual y cuaderno de campo)
3. Sesiones de Grupo de discusión entre profesorado participante y mediadora del programa (recogidas en anotaciones de cuaderno de campo)
4. Entrevistas individuales y sesiones de conversación colectivas entre profesorado participante e investigador (en pequeño y gran grupo) (recogidas en actas de reunión y notas anejas)
5. Sesiones de observación y seguimiento de los trabajos en las aulas por parte del investigador (recogidas en formato audiovisual y en muestras de trabajo del alumnado de diferentes formatos y soportes)

4.3.5. CONTEXTO POBLACIONAL: DISTINTOS ACTORES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN. EL PAPEL DEL INVESTIGADOR

Los actores y actrices fundamentales en este proceso de investigación son tres entidades que conforman un triángulo que diríamos equilátero, pues aportan un peso equiparable al conjunto. Son los siguientes:

- ❖ Las personas expertas que conforman el equipo que ha diseñado y actúan como mediadoras en el desarrollo del programa. En el caso específico de las tres ediciones de este programa que se someten al proceso de estudio han sido: las profesoras doctoras D'Angelo Menéndez y Benítez Sastre, que han participado en las fases de diagnóstico e intervención, respectivamente.
- ❖ Los profesores y profesoras que configuran seminarios de formación permanente en sus centros de trabajo. Este grupo es muy numeroso (139 docentes) y supone la participación activa de más de un millar de alumnos de entre 3 y 12 años, a lo largo de las tres ediciones.
- ❖ El investigador, que participa en esta actividad con un doble papel:
 - Como coordinador, promotor y dinamizador del desarrollo de este programa de intervención en los centros implicados, atendiendo a su papel de asesor técnico de formación permanente, en el ámbito de la didáctica de las lenguas y las ciencias sociales, así como el ámbito específico de las bibliotecas escolares.
 - Como observador participante, pues no ha pretendido en ningún momento mantenerse al margen de la actividad sin contaminar la observación, sino que ha asumido desde el primer instante que su presencia y actividad observadora (combinada con su otro rol de asesor) forman parte esencial del desarrollo y del éxito de la actividad, entendiendo que este doble papel en ningún caso dificulta la objetividad en la observación sino que incorpora la subjetividad en la lógica cualitativa de un intento de descripción y comprensión de un fenómeno social complejo.

4.3.6. CONTEXTO CURRICULAR: ÁMBITO CURRICULAR EN EL QUE SE CENTRA LA INVESTIGACIÓN

La investigación se centra en la didáctica de la lectura y la escritura en el contexto de la formación permanente del profesorado en ejercicio, no circunscrita - y esto es muy importante - al ámbito de una u otra área o materia curricular, sino a un ámbito que podríamos denominar competencial, al ámbito del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado.

El programa de intervención EcL propone al profesorado un enfoque metodológico para el abordaje de secuencias didácticas que parten de la lectura de un texto literario y desembocan en la creación de textos. Es pues una propuesta para favorecer el acceso a la literacidad de lo que se trata, y se desenvuelve mediante la lectura de un texto literario y la promoción de pequeños proyectos de escritura significativos. La propuesta está sustentada por una mirada social y constructiva al proceso de aprender, por la apuesta por dinámicas de aprendizaje cooperativo y en esencial por una mirada hacia lo literario desde la idea de que la literatura ha de participarse para poder aprenderla, de ahí la denominación "Escribir como lectores" del programa.

Los profesores y profesoras que participan lo hacen en su mayoría en condición de tutores y tutoras de alguno de los cursos (4º, 5º y 6º cursos de Educación Infantil, y 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º cursos de educación primaria) que se imparten en los centros. No obstante, participan también docentes especialistas (lenguas extranjeras, educación física, pedagogía terapéutica y audición y lenguaje) bien porque se encargan de apoyos, desdobles o talleres de lectura en los que desarrollan las propuestas del programa o simplemente porque están interesados en el mismo aunque en el preciso momento del desarrollo del programa no lo implanten con un determinado grupo de alumnos/as.

Dado que la lectura está establecida en el marco normativo como una cuestión que convoca a todo el profesorado de cualquier área o materia (y donde leemos lectura, nosotros entendemos lectura y escritura), el marco curricular del programa que sometemos a estudio

lo entendemos como un marco interdisciplinar. La mejora de la competencia comunicativa del alumnado, de la que forma parte fundamental la competencia en lectura y escritura, es el marco curricular general de esta actividad formativa. La preocupación genuina del profesorado por la mejora de la competencia de los niños y niñas en su proceso de alfabetización como una de los fundamentos de su formación, transversal a todas las áreas y materias, es el principal motivo de demanda de formación permanente que vehiculamos a través de este programa.

4.4. POBLACIÓN Y MUESTRA SELECCIONADA

4.4.1. POBLACIÓN

La presente investigación se ha desarrollado a lo largo de tres ediciones del programa Escribir como Lectores (de una obra literaria) celebradas en España, en la Comunidad Autónoma de Galicia, en particular en la provincia de Pontevedra. En cada una de estas ediciones han participado profesores y profesoras de tres centros educativos diferentes, todos de educación infantil y primaria, de la red de centros públicos. La población - si utilizamos como referencia básica el conjunto del profesorado que corresponde al ámbito de influencia del Centro de Formación de Profesores de Pontevedra - cuenta con un número de sujetos que supera los 3000, que corresponden a un total de 202 centros educativos. La muestra que ha sido objeto de estudio es la siguiente, en cifras:

- ❖ 9 centros educativos implicados
- ❖ 139 docentes (participan activamente llevando a cabo las propuestas de aula y participando en los grupos de discusión)
- ❖ 1675 alumnos y alumnas (entre 3 y 12 años de edad)
- ❖ 286 docentes (contestan al cuestionario cualitativo)
- ❖ 7 docentes (elaboran artículos de reflexión en publicación pedagógica. EDUGA)

En cualquier caso, es interesante recordar en este punto que el trabajo de investigación que se documenta en este estudio de tesis es de corte cualitativo y por lo tanto, la muestra que ha sido objeto de estudio no pretende ser representativa del total de la población. Los

centros educativos y profesores y profesoras participantes han sido seleccionados en función de parámetros que tienen que ver con su inscripción en un determinado programa que ha sido objeto de estudio.

4.4.2. MUESTRA: MÉTODO DE SELECCIÓN

La muestra que sustenta la construcción de los procesos de análisis se realiza siguiendo el criterio que denominamos de "casos típicos", pues la conceptualización que procede fundamentalmente de la observación participante y las anotaciones del cuaderno de campo del investigador, conduce a la selección de determinados segmentos de las grabaciones en vídeo, mediante la edición exhaustiva de las mismas, que resultan especialmente significativos y completan o ejemplifican las observaciones.

En cifras, podemos concretar que la muestra que alimenta el análisis se forma con:

1. 27 archivos de vídeo, correspondientes a sesiones de intervención en las aulas de 8 de los 9 centros que han participado. No hemos anotado el número exacto de alumnos y docentes que participan en estas sesiones de trabajo aunque podemos estimar un número aproximado en torno a 200 alumnos y a un centenar de docentes.
2. Anotaciones resultado de todas las interacciones y los grupos de discusión de la totalidad de los profesores y profesoras participantes en las tres ediciones del programa (pertenecientes al propio programa o a diversas reuniones entre el investigador y los profesores implicados, antes, durante y después del desarrollo).
3. 5 archivos de vídeo de las entrevistas semi-estructuradas a diferentes informantes.
4. 286 cuestionarios cualitativos contestados por sendos docentes

4.5. FUENTES DE INFORMACIÓN

4.5.1. FUENTES PRIMARIAS

Enumeramos a continuación las fuentes primarias que han servido para la recogida de los datos necesarios para este trabajo de investigación:

- ❖ Docentes que han participado en el programa a lo largo de las tres ediciones sometidas a estudio
- ❖ Docentes que no han participado en el programa
- ❖ Alumnos y alumnas que han participado en el programa
- ❖ Familiares del alumnado que ha participado en el programa
- ❖ Autores que han participado en el programa
- ❖ Mediadoras expertas que coordinan y participan en el programa
- ❖ Documentos audiovisuales de las intervenciones (talleres realizados en las aulas, sesiones de Grupos de discusión - entre profesores y mediadoras)
- ❖ Documentos audiovisuales de entrevistas a personas expertas

4.5.2. FUENTES SECUNDARIAS

- ❖ Producciones escritas del alumnado
- ❖ Documentos programáticos e informes del profesorado participante
- ❖ Memorias de los proyectos de formación que incluyen el programa de intervención
- ❖ Informes de evaluación de las actividades formativas que incluyen el programa
- ❖ Artículos publicados en diferentes medios por profesorado que participa en el programa
- ❖ Documentos audiovisuales que han producido alumnos y alumnas participantes en el programa
- ❖ Anotaciones del cuaderno de campo elaboradas por el investigador
- ❖ Documentación bibliográfica y webgráfica para el contraste teórico

4.6. FASES Y MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

En los comienzos del curso escolar 2013 - 2014, tras varias experiencias que resultaron muy satisfactorias en cuanto al aprovechamiento del profesorado y la reflexión que suscitaron en torno a la necesidad de proporcionar al profesorado un modelo adecuado para el diseño de secuencias didácticas que promoviesen un acercamiento al código escrito de la lengua, decidimos promover la participación de un grupo de profesores y profesoras en el programa

de intervención EcL y someter esta participación - mediante su inclusión en sus proyectos de formación permanente - a investigación.

Durante el primer trimestre de este curso escolar se procede al diagnóstico de la situación y al correspondiente diseño de la misma. Se decide promocionar la actividad entre profesorado de centros de educación infantil y primaria, acotando de este modo las edades y el perfil profesional de alumnado y profesorado, así como las características institucionales de los centros incluidos.

Se opta por un diseño de corte cualitativo, centrado en la observación del desarrollo del programa, en tres ediciones del mismo, durante tres cursos escolares, y que recabará los datos necesarios mediante dos técnicas: el estudio de casos y la observación participante; que se pondrán en funcionamiento en las diferentes fases del desarrollo del programa. Se establece también la conveniencia de recurrir a alguna otra técnica - de corte más cuantitativo - que pueda servir para enriquecer la masa crítica de la información disponible en el momento del análisis. Se opta por el diseño de un cuestionario que pueda servir como contrapunto para algunas observaciones.

4.6.1. MOMENTO DE INICIO: DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En cada una de las ediciones del Programa de Intervención que hemos sometido a estudio en este trabajo de tesis, se propone una primera intervención que denominamos "Fase Exploratoria" que se ha desarrollado en algún momento del primer trimestre de cada uno de los cursos escolares. Esta primera fase ha servido - en lo que atañe al proceso de investigación - a dos objetivos fundamentales:

Generar un diagnóstico de la situación

Cada centro escolar, y cada uno/a de los docentes que han participado han supuesto un reto diferente para el programa. En particular son los centros - la cultura escolar - los que han modelado el ajuste de cada intervención, pues es en ellos, en los centros como objeto de estudio más que en cada docente en particular, en los que se pretende influir en estas actividades formativas. Esta primera intervención, a cargo de una de las mediadoras expertas del programa, ha servido pues para establecer, mediante la técnica de estudio de casos, un marco orientador de la siguiente fase, de intervención, y establecer en cuanto al diseño de investigación sus líneas maestras.

Delimitar el diseño de la investigación

Tal como detallamos en el cronograma, cada una de las fases del programa de intervención ha ido seguida de una reunión para la revisión de los datos recogidos y su valoración a la luz del continuum del proceso de investigación, con vistas a hacer los ajustes necesarios y marcar las prioridades para la observación en las siguientes fases.

4.6.2. MOMENTO DE DESARROLLO: TRABAJO DE CAMPO Y RECOLECCIÓN DE DATOS.

A continuación, y siempre durante el primer trimestre de cada uno de los cursos escolares, se ha llevado a cabo la que denominamos "fase Experimental - descriptiva", que incluye varias intervenciones tanto en los centros escolares, mediante la celebración de talleres y pequeñas reuniones con los profesores y profesoras participantes, como en otras localizaciones, para el desarrollo de las sesiones de Grupo de Discusión entre los docentes (reunidos aquí en gran grupo) y las mediadoras expertas. También se incluye en esta fase de intervención la visita final del autor del texto que se ha utilizado en cada edición con docentes, alumnado y en alguna ocasión familiares de los alumnos y alumnas. Durante el desarrollo de esta fase, los objetivos han sido de nuevo dos:

❖ **Evaluar el estado de la situación**

Pues como hemos mencionado, cada centro escolar, y cada uno/a de los docentes que han participado han supuesto un reto diferente para el programa. En particular son los centros - la cultura escolar - los que han modelado el ajuste de cada intervención, pues es en ellos, en los centros como objeto de estudio más que en cada docente en particular, en los que se pretende influir en estas actividades formativas. En esta segunda parte de la intervención, a cargo de una de las mediadoras expertas del programa, hemos tratado, mediante la técnica de observación participante, de recabar todos los datos posibles para alimentar de la mejor forma el análisis.

❖ **Delimitar el diseño de la investigación**

Tal como detallamos en el cronograma, cada una de las fases del programa de intervención ha ido seguida de una reunión para la revisión de los datos recogidos y su valoración a la luz del continuum del proceso de investigación, con vistas a hacer los ajustes necesarios y marcar las prioridades para la observación en las siguientes fases. Cada una de las intervenciones que corresponden a este momento del desarrollo del programa ha sido completada con reuniones entre el investigador y las

mediadoras expertas para favorecer los ajustes necesarios y diseñar los objetos prioritarios de observación en las siguientes actuaciones.

4.6.3. MOMENTO DE CIERRE: ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS. PRIMERA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En el momento en que finaliza cada una de las ediciones del programa que sometemos a estudio, en el tercer trimestre del curso, se realiza la que denominamos fase de análisis de los datos recabados. En este momento contamos ya con el conjunto de datos que utilizamos para el análisis y una primera interpretación, que dará origen a las categorías de análisis que nutrirán las reflexiones finales de este estudio.

4.6.4. MOMENTO DE DISCUSIÓN: INTERPRETACIÓN TRIANGULADA DE LOS DATOS Y ELABORACIÓN DE INFORME

Los cinco meses que van desde septiembre de 2016 y el mes de enero de 2017 han correspondido al que denominamos momento de discusión. Tras la elaboración de las que denominamos "Principales Categorías de Análisis" se procedió a su interpretación triangulada en dos sentidos, a saber:

❖ **Triangulación interna:**

Las categorías de análisis fueron sometidas a un proceso de triangulación mediante su contraste con los otros dos constructos que componen el estudio: Triangulación con las categorías teóricas y triangulación con las observaciones de corte cuantitativo provenientes del cuestionario. Este proceso de contraste doble proporcionó los elementos nucleares que configuran las conclusiones.

❖ **Triangulación externa:**

Las conclusiones provisionales han sido trianguladas entre el investigador, las mediadoras expertas y el profesorado participante (muestra de un/a docente de cada centro, la persona que coordina la actividad formativa) para delimitar su pertinencia y su correspondencia con los diferentes puntos de vista.

De este modo se han terminado de perfilar las conclusiones que se ilustran en el último capítulo.

4.7. CRONOGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN (A LO LARGO DE TRES CURSOS ESCOLARES)

CRONOGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN				
Curso escolar 2013 - 2014	1° Trimestre	Septiembre		Inicio
		Octubre		
		Noviembre	1ª ed. Fase Exploratoria (Centros 1, 2, 3)	
		Diciembre		
	2° Trimestre	Enero		Desarrollo
		Febrero	1ª ed. Fase Experimental - descriptiva (Centros 1, 2, 3)	
		Marzo		
	3° Trimestre	Abril		
		Mayo		
		Junio		
	Julio		Cierre	
	Agosto			
Curso escolar 2014 - 2015	1° Trimestre	Septiembre		Inicio
		Octubre		
		Noviembre	2ª ed. Fase Exploratoria (Centros 4, 5, 6)	
		Diciembre		
	2° Trimestre	Enero		Desarroll
		Febrero		
		Marzo	2ª ed. Fase Experimental - descriptiva (Centros 4, 5, 6)	
	3° Trimest	Abril		
Mayo				

TERCERA PARTE. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

		Junio		
		Julio		
		Agosto		
Curso escolar 2015 - 2016	1° Trimestre	Septiembre		Cierre
		Octubre		
		Noviembre		Inicio
		Diciembre	3ª ed. Fase Exploratoria (Centros 7, 8, 9)	
	2° Trimestre	Enero		Desarrollo
		Febrero	3ª ed. Fase Experimental - descriptiva (Centros 7, 8, 9)	
		Marzo		
	3° Trimestre	Abril		
		Mayo		
		Junio		
		Julio		Cierre
		Agosto		
Curso escolar 2016 - 2017	1° Trimestre	Septiembre		Cierre
		Octubre		
		Noviembre		Discusión
		Diciembre		
	2° Trimestre	Enero		Tramitación
		Febrero		
		Marzo		
	3° Trimestre	Abril		
		Mayo		
		Junio		
		Julio		
		Agosto		

Tabla 4.4. Cronograma para el desarrollo de la investigación

CUARTA PARTE

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO 5: TRABAJO DE CAMPO. RECOLECCIÓN DE DATOS. PRIMERA INTERPRETACIÓN

5.1. TRABAJO DE CAMPO DURANTE LA INVESTIGACIÓN	205
5.1.1. <i>Recogida de información: diario de campo durante la observación participante en aulas.</i>	205
5.1.2. <i>Análisis de las intervenciones grabadas en vídeo.</i>	224
5.1.3. <i>Recogida de información: diario de campo durante los grupos de discusión con el profesorado.</i>	238
5.2. ENFOQUE HERMENÉUTICO - COMPRENSIVO. DECIR, HACER, PENSAR (SABER, CREER)	261
5.2.1. <i>Matriz para el análisis hermenéutico. Ecl. fase diagnóstica</i>	268
5.2.2. <i>Matriz para el análisis hermenéutico. Ecl. fase diagnóstica</i>	269
5.2.3. <i>Matriz para el análisis hermenéutico. Ecl. fase diagnóstica</i>	270
5.2.4. <i>Matriz para el diseño de intervención. Ecl fase intervención</i>	270

5.1. TRABAJO DE CAMPO DURANTE LA INVESTIGACIÓN.

Recordemos que este estudio de investigación pretende describir - a través de la modalidad de estudio de casos - las características y el desarrollo de un Programa de Intervención Didáctica. Para ello, se han sometido a un proceso de investigación tres ediciones de este programa, que se celebraron durante tres cursos escolares, implicando a un buen número de docentes y alumnos.

Los datos que se han recogido, a través de la observación participante, se someten a un proceso de comparación constante (Sirvent, 2003; y Strauss & Corbin, 2003) para favorecer su interpretación y la emergencia de categorías que, mediante su adecuado análisis (codificación) nos permitan vislumbrar algunos asertos teóricos relevantes.

El seguimiento longitudinal de cada edición del programa y del conjunto de las tres ediciones a lo largo de tres cursos escolares y a través de grupos de docentes de nueve centros educativos se realiza a través de la modalidad de estudio de casos. El trabajo de campo de corte transversal, mediante la modalidad de investigación - acción participante, tal como se aprecia en la tabla 5.1.

5.1.1. RECOGIDA DE INFORMACIÓN: DIARIO DE CAMPO DURANTE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN AULAS.

La herramienta básica para la consignación in situ de los acontecimientos observados, de las observaciones acerca de todo lo que podía ser observado, incluyendo apreciaciones que sin duda remiten a la inferencia, o a la constatación de algunos elementos de la disposición del mobiliario o la presencia en las aulas de determinados elementos clave para la alfabetización, ha sido el cuaderno de campo. A continuación ofrecemos varias reproducciones de las anotaciones del cuaderno que muestran como se ha procedido en un formato a dos columnas en las que se consignaban, respectivamente, las observaciones y los asertos que el investigador construye a

través de su interpretación de lo que algunas de las observaciones significan o remiten a algunas de las categorías de análisis que se han ido configurando a lo largo del proceso.

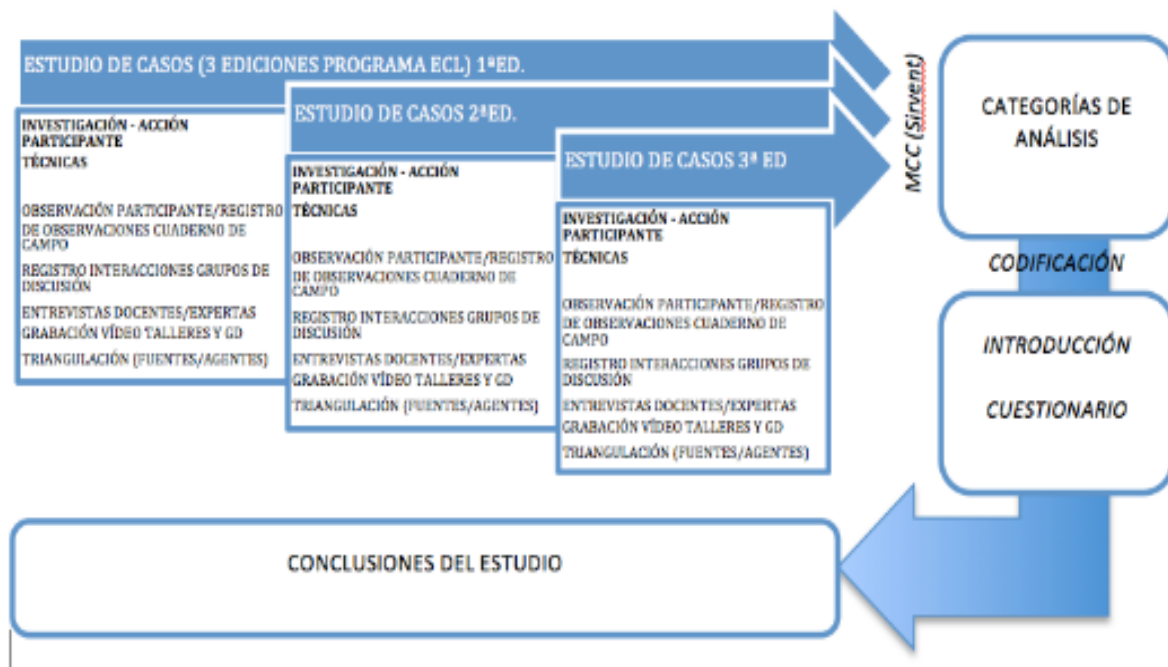


Figura 5.1. Esquema del proceso de la investigación

5.1.1.1. Diario de campo. Registro de escenas

Prácticas sociales de lectura y escritura que propone el Proyecto EcL:
comunidades literarias

El discurso literario, en tanto objeto cultural, genera ideas, sentimientos y distintas experiencias personales, cuestiones todas que, al abordarse en unión con otros, afianzan el hecho de ser reconocido en la identidad de un grupo (D'Angelo y Medina, 2011). Apoyándose en este concepto, las prácticas de lectura y escritura propuestas por el Proyecto EcL, hacen referencia a la capacidad del grupo para generar aprendizajes y, por lo tanto, no se relacionan con aquellas actividades que reducen la literatura al fomento de un mero hábito o a la realización de ejercicios orientados a

la comprensión “uniforme” del texto. La palabra *práctica* nos conduce, por tanto, al concepto de discurso que es, ante todo, *una práctica social*. En este sentido, desde EcL se incide en prácticas que ayudan al alumnado, por un lado, a identificar el uso de diferentes discursos -inscritos en diversos contextos y mediados por variados soportes- y, por otro, a establecer relaciones con otros lectores y escritores, generando así procesos de interacción social. Es decir, contextualiza el uso del texto literario como un discurso que nos invita a realizar viajes, de *ida y vuelta*, hacia nuevos textos y tramas discursivas.

En este sentido, las situaciones comunicativas que el docente activa, como estrategia metodológica, ayudan a contextualizar el aprendizaje de la lectura y la escritura facilitando a su alumnado, de este modo, la comprensión de las diferentes conexiones que se pueden establecer entre las intenciones de(los) escritor(es), del(los) lector(es) y las tramas textuales, generando, en última instancia, verdaderas comunidades lectoras y escritoras. Evidentemente, estas prácticas *sociales* de lectura y escritura en la dinámica del aula conllevan una serie de implicaciones didácticas, fundamentalmente a nivel metodológico y de evaluación del alumnado que el Proyecto aborda en el marco de los encuentros presenciales. Un acercamiento a estas conexiones permite el seguimiento, a través de distintos registros, de múltiples puntos de contacto en este sentido. (Sobrino & Aguilar, 2014; Quintana, Palacios, & Benítez, 2014; Salles & Muavero, 2014; Lasso, Carnevali, & Sobrino, 2014)

Prácticas de lectura y escritura literarias que se proponen	Propuestas metodológicas que facilitan estas prácticas...
Anticipar la propuesta narrativa de un texto	<ul style="list-style-type: none"> ○ Generando expectativas e inquietudes frente a los textos que se disponen a leer. ○ Promoviendo el interés por recrear la trama narrativa desde la propia perspectiva. ○ Recreando, en procesos interactivos, la trama de la narrativa leída a partir de los conocimientos que aportan los lectores.. ○ Promoviendo la generación de hipótesis en relación con los sucesos que se plantean en un fragmento, un capítulo, etc. de la narrativa.
Investigar en torno a distintos aspectos que	<ul style="list-style-type: none"> ○ Participando de propuestas que permitan leer con distintas intenciones, en este caso,

aporta una obra	<p>para sistematizar informaciones desde diferentes criterios.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Favoreciendo la adopción de distintos criterios para organizar la información obtenida. ○ Generando hipótesis iniciales acerca de los aspectos investigados.
Interpretar la vida, las características, etc. de los personajes de la obra.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Analizando los personajes a partir de las propias ideas del alumnado. ○ Ofreciendo el uso de textos con diferentes tramas (descriptiva, dialógica...) para dar voz a los personajes.
Reescribir la obra de la mano de sus personajes utilizando distintos discursos en relación con diversas intenciones (abordaje intertextual).	<ul style="list-style-type: none"> ○ Interpretando escenas de la obra desde distintas perspectivas. ○ Reescribiendo distintos pasajes de la narrativa desde otra trama textual (dialógica, expositiva, etc.). ○ Aportando nuevos escenarios, personajes, resoluciones, etc. a la trama narrativa a partir de los datos investigados y/o los imaginados. ○ Proponiendo que los distintos personajes expresen sus intenciones y que se las expresen a destinatarios específicos (reales, realistas o imaginarios) a través de los textos que, en cada caso, sirvan a ese efecto. ○ Organizando procesos de mejora (en pequeños grupos) de las producciones escritas.
Leer, en interacción con otros, la obra y los textos propios producidos alrededor de la misma, dando lugar a comentar las respectivas interpretaciones (lectura comentada)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Leyendo para los demás de forma pausada y ayudando a organizar las ideas que cada uno quiere comentar acerca de lo leído. ○ Promover la relectura de los pasajes seleccionados con la intención de favorecer, además de la comprensión de datos específicos, la capacidad argumentativa que requiere establecer relaciones entre lo leído y lo comentado.
Preparar la participación durante el encuentro con el autor (encuentro entre escritor y reescritores de la obra)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Analizando y compartiendo con el autor los aportes generados a lo largo de todo un proceso de trabajo en torno a su obra literaria, de tal manera que, dicho encuentro, permita enriquecer la dinámica comunicativa entre el autor y el alumnado.

5.1.1.2. Diario de campo: análisis de las aportaciones de docentes

Considerando que la documentación narrativa pedagógica resulta una herramienta útil para analizar y compartir, de forma pública, las experiencias docentes, en el caso que nos ocupa en este trabajo de tesis, se reproducen a continuación algunas de las más representativas aportaciones de docentes, tomando como referencia las notas registradas durante distintos momentos de intercambio comunicativo que ha seguido el equipo de apoyo (asesor y mediadora experta) de esta comunidad de estudio docente. En esta línea, los intercambios realizados durante las sesiones de formación, así como en otros encuentros puntuales durante el desarrollo del programa, han constituido para todos los participantes (docentes y equipo de apoyo) auténticos escenarios para la construcción de conocimiento sobre prácticas sociales de lectura y escritura atendiendo a la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) de cada participante.

Por tanto, las narraciones pedagógicas registradas constituyen un material muy valioso, no sólo para entender las intenciones y pensamiento didáctico de esta comunidad de estudio sino, también, para reconstruir las prácticas de interacción oral, de escritura y de lectura en las que su alumnado ha tenido posibilidades para desarrollar, desde su propia diversidad, su competencia en comunicación lingüística.

En síntesis, el discurso narrativo pedagógico elaborado ha ofrecido un interjuego interesante desde el cual se ha podido retroalimentar el diálogo y la creación de ideas en distintas direcciones, propiciando, de este modo, distintos procesos que se retroalimentan entre sí, tales como:

- Análisis interconectando **distintos parámetros:** pensamiento didáctico de los docentes, prácticas de escritura y lectura, desarrollo competencial del alumnado..., entre otros.

- Establecimiento de **relaciones entre propósitos y concreciones**: lo esperado en cada momento del proceso de formación y su conexión con las propuestas de lectura y escritura organizadas en el aula.

5.1.1.3. Análisis de las aportaciones de docentes

Siguiendo los aportes de (Glaser & Strauss, 1967), se ha aplicado el análisis comparativo constante a las aportaciones y observaciones registradas en el contexto de esta comunidad de estudio, entendiendo que se trata de una metodología de seguimiento idónea para aproximarse al conocimiento de categorías de análisis emergentes. A continuación, se presenta un detalle ejemplificador de estas categorías, estableciendo relaciones con las propuestas del Proyecto EcL que más incidencia han tenido en esta comunidad de estudio.

Categorías de análisis relacionadas con la propuesta “anticipar la propuesta narrativa de un texto”

<p>Traballamos arredor da imaxe da portada, a partir dos cabalos (...)(PPO0000023)</p> <p>El título nos dio mucho juego. Escribimos un montón acerca de los posibles motivos de que se llamase así el niño (...)(PPO0000034)</p> <p>(...) los nombres de los indios, su forma especial de ponerse nombres. Cuánto hablamos antes de empezar a leer (...) el parto nos generó un montón de posibilidades. Es un comienzo fuerte! (PPO0000033)</p>	<p>Innovar sobre modos de sugerir la lectura de textos literarios (leer para los demás, generar misterio, analizar la portada del libro...).</p> <p>Se relaciona con la cuestión del control, del control de la lectura en este caso. No es necesario seguir las pautas más tradicionales. No tiene tanta importancia que cada alumno lea todo el libro, de forma lineal, ni que lo lea de forma autónoma. No sería posible adecuar las lecturas en muchas de las edades si esto fuese así. Tiene una relación directa con la dimensión temporal, con el tiempo que hemos de dedicar a las diferentes fases del abordaje de la obra. El tiempo ha de ser amplio y suficiente para asegurar el éxito de fases posteriores.</p>	<p>CA: tiempo</p>
<p>Sabes que lo mejor fue el juego con sus nombres. Esa manera especial de nombrarse los crow la comparamos con el motivo de sus propios nombres (...)(PPO0000036)</p> <p>Os alumnos prepararon as súas propias</p>	<p>Acercarse a los intereses del alumnado.</p> <p>La relación es fundamental con la dimensión del sentido de las prácticas. Los intereses del alumnado son diversos pero ha de permitirse que</p>	

bolsas de menciñas, con obxectos persoais importantes. (PPO0000027)

Os indios, a súa cultura (...) tamén a discapacidade de Olo d e Nube, e as diferencias que hai na aula (...)(PPO0000034)

No es lo mismo escribir sobre cualquier tema que llevar la escritura al interés particular de los alumnos. La motivación crece de forma espectacular. (PPO0000037)

afloren, y esto se realiza por medio de la interacción. No se pretenden respuestas correctas ni la comprensión se medirá mediante saberes conceptuales que "demuestren" la lectura, sino que se promueven reflexiones genuinas y personales, que atañen a lo que suscita el texto, lo que moviliza en el alumnado. Y se proponen proyectos de escritura basados en las ideas surgidas.

(...) os textos non están ben ou mal. Son interesantes para eles e por iso os traballan con moita intención, sen descanso. (PPO0000044)

En mi clase trabajamos a partir de la escena de caza. Les llamó mucho la atención y además conocen este mundo, pues sus padres cazan a veces. Fue impresionante comprender cuántas cosas sabían (...)(PPO0000028)

Desarrollar estrategias de inclusión educativa (“todos tienen opinión”, “todos pueden participar”).

Relación intrínseca con la gestión del error. No se vigila la corrección ni el acierto sino la expresión genuina de lo que se comprende. El control también está presente, pues se procede a promover la autonomía y la interacción creativa.

CA: error

É fundamental seguir as pautas que nos ofreceu Laura para a lectura nas aulas. A lectura vólvese un proceso de interpretación compartido, máis doado para todos, inclusivo, mellor (...)(PPO0000044)

Disfrutar la lectura de la obra en compañía de otros.

El control y el sentido de las prácticas. El aprendizaje entre iguales. La interacción como fundamento.

CA: control, sentido

Foi liberador - e son esas cousas que nunca se che ocorren (...) o que sempre se fai - probar a començar a lectura por un punto intermedio do relato, e facer preguntas, e fomentar a intriga (...)(PPO0000033)

A partir das hipóteses sobre a portada, e de unha lectura do inicio do capítulo primeiro, fomos saltando de aquí a acolá, na procura dunha explicación (...)(PPO0000046)

Con estas edades no podemos pretender una lectura continuada y secuencial. Conocieron la historia de Ojo de Nube hasta un punto, a partir de ahí comenzaron a querer ponerse en comunicación con él (...) y les dejamos. ¿Cómo no? Comenzamos con las cartas.

Comenzar la lectura por cualquier punto del texto diferente del inicio (capítulo I)

La gestión del tiempo y del control de los aprendizajes son dos dimensiones comprometidas en este ítem. Se contravienen muchas ideas previas presentes en los centros escolares acerca de la lectura de obras literarias (individual, demostrable, necesariamente completa, incluso necesaria)

CA: tiempo, control

(PPO0000043)

Categorías de análisis relacionadas con la propuesta “Investigar en torno a distintos aspectos que aporta una obra”

As conversas que se xeraron a partir da lectura foron, con moito, o máis interesante desde a miña perspectiva (...)(PPO0000043)

Es muy, muy interesante dar la oportunidad a los alumnos de demostrar lo que "ya" saben sobre lo que estamos leyendo. Antes no lo hacía. He aprendido a hacerlo (...)(PPO0000055)

Incluir los conocimientos previos del alumnado en los distintos procesos socio-discursivos que se generan en torno a la obra literaria.

La interacción es la base de esta inclusión posible. El control (gestión del aprendizaje en interacción) y la gestión del tiempo (mayores márgenes temporales).

CA: control, tiempo

(...) múltiples proyectos de investigación. En casa de una de las alumnas tenían un libro precioso, sobre los indios Crow precisamente. Nos lo trajo su padre (...)(PPO0000056)

El modo de vida, las costumbres que tenían, su manera de aprovechar los recursos naturales (...) los indios tenían mucho en común con los alumnos. Lo descubrimos. Hicimos trabajos de investigación para la exposición final del curso y vinieron los padres. Fue hermoso. (PPO0000023)

Sistematizar procesos de información diversificada atendiendo a los criterios que aporta el alumnado.

Una de las dimensiones más significativas para el profesorado, las propuestas de investigación a partir de la lectura. Relación directa con dos categorías: control y sentido de las prácticas. Las temáticas surgen directamente de los intereses del alumnado (control del currículum) y se constituyen en elementos de motivación intrínseca, de construcción de textos plenos de sentido.

CA: control

Todo gira en torno a la vida de los indios Crow americanos este año. Terminamos haciendo recetas de cocina. (PPO0000034)

Fueron preciosas las exposiciones orales. Tenían sus bolsas de medicinas. Cada una incluía un prospecto, unas instrucciones de uso (...)(PPO0000044)

En infantil creamos nuestra propia tribu, tenemos nuestros nombres indios (...) hasta tenemos un tipi! (...)(PPO0000048)

Disfrutar el diseño de pequeños proyectos de investigación.

Promover la escritura a partir de la lectura y hacerlo a través de pequeños proyectos textuales guarda relación con categorías como el sentido de las prácticas y asimismo con la gestión de los errores, puesto que se contemplan sin que sea problemática la diversidad de logros (tenamos en cuenta que se proponen en todos los niveles).

CA: sentido, error

Un itinerario de los viajes de la tribu a través de google earth, la cadena

Buscar información en diversos formatos y soportes sobre ideas, conceptos, situaciones, cuestiones

CA: sentido

alimenticia, la descripción de las tribus diferentes que convivían en aquella zona (...) No hemos podido acabar el proyecto de investigación porque no hacía más que crecer. Para el año que viene tenemos que organizar mejor el desarrollo (...)(PPO0000051)

Creo que el tema de los indios americanos es muy motivador. Les ha entusiasmado. Y nos da ideas para otros cursos. (PPO0000040)

Empezamos con las fases de la luna (...) te has fijado en los capítulos? Un trabajo de investigación científica. Un alumno ha observado desde su ventana la evolución de un ciclo lunar. Dice que será científico de mayor. Es super interesante (...)(PPO0000034)

O noso proxecto de investigación sobre o bosque de secuioas ten moito que ver coa cultura india do norte de América e Canadá. (PPO0000065)

As algas mariñas son o noso obxecto de investigación, como aproveitamos a natureza, tal como os indios. Sacamos muchas ideas da lectura, moitas propostas para investigar. (PPO0000033)

culturales, sociales... que aparecen en la obra.

Motivación, creatividad, sugerencia de uso de la imaginación, inspiración para aprender, para participar, son reportes continuos del profesorado que se relacionan con el sentido de las prácticas de forma esencial. La competencia para aprender a aprender y asimismo la competencia digital (en nuestro caso muchos de los proyectos han tenido formatos digitales) van de la mano de la lectura y la escritura en proyectos significativos, con productos finales socialmente relevantes.

Categorías de análisis relacionadas con la propuesta “Interpretar la vida, las características, etc. de los personajes de la obra”

Como os textos cobran vida se os trata como facía Laura, deténdose en cada fragmento, pedindo opinións, facendo preguntas (...)(PPO0000067)

Houbo moitas cousas neste libro que promoveron a investigación, porque chaman a atención dos rapaces. A cultura e a vida dos indios e a súa relación coa natureza é moi suxestiva. Tamén é importante a visión da discapacidade e da superación das dificultades. Resulta moi inspirador. Fixemos equipos de investigación para tratar os distintos temas que lles interesaron. Algúns son mellores que

“Dar vida” a los personajes como parte del proceso de investigación organizado en torno a la obra literaria.

La comprensión lectora pasa por la interacción grupal, y la reflexión lingüística se potencia mediante estrategias de intertextualidad, tales como la dramatización y la interpelación entre compañeros. Categorías relacionadas: control y gestión del tiempo.

CA: control, tiempo

outros, claro (...)(PPO0000066)

(...) un capítulo más! En eso estábamos todos de acuerdo. Incluso yo estaba de acuerdo (risa) Así que lo escribimos. (PPO0000053)

La idea era trabajar al modo de Spin off. Un equipo elaboró la biografía de Abeto Floreciente, por ejemplo, antes de la novela. (PPO0000063)

La creación literaria a partir de un texto leído. Los niños se han sentido escritores. Le hablaron de tú a tú a Ricardo. Y yo creo que eso les ha influido en ese interés tan enorme que mostraban con sus creaciones. Nunca los había visto tan interesados en trabajar! (PPO0000032)

Hemos trabajado (y les he explicado, mira) la corriente de pensamiento; recursos literarios que no se contemplan normalmente en un cuarto! Pero era necesario porque querían expresar la vivencia, los pensamientos, las reflexiones del guerrero cuando nace su hijo y se dan cuenta de su problema (...)(PPO0000047)

Reescribir fragmentos de la obra literaria incluyendo los propios aportes en relación con los personajes (características, vivencias, etc.).

Escribir como lectores apela a la función estética de la lectura, al compromiso; propone a los alumnos sentirse escritores y leer con una atención especial - diríamos con una atención profesional - a las formas y recursos que el autor utiliza. De este modo surgen las diversas técnicas en que un texto lleva a otros textos, a otros formatos y soportes.

Categorías relacionadas: la gestión del tiempo, el control y el sentido de las prácticas. Incluso la gestión del error, puesto que tratamos de escritura creativa, de proyectos que admitirán los diferentes momentos de apropiación de la norma.

CA: tiempo, control, sentido, error

(....) ponerse en situación. Expresar lo que dirían, las palabras concretas, enfrentarse al diálogo con otros compañeros. Es una estrategia muy útil para entrar a la comprensión durante la lectura. Ahora lo hago muy a menudo, y funciona muy bien. (PPO0000049)

Les he pedido que cambiasen de registro, que imaginasen la escena y también que acompañasen el texto con un dibujo. Al final vamos a crear comics sobre el capítulo. (PPO0000067)

Con los pequeños de primero nos hemos propuesto un proyecto de intertextualidad. Como con Ojo de Nube pero con un pequeño cuento. La creación de un audiovisual propio y dramatizado, al modo de las "practicopedias" de internet. El resultado es simplemente genial!! Los padres no se lo podían creer.

Promover procesos de dramatización, de traslación del texto narrativo al dialogado para profundizar en la comprensión lectora.

El recurso a la intertextualidad, la traslación entre géneros textuales y entre formatos y soportes, la transformación de registros y la creación literaria apoyada en estas estrategias. Categorías asociadas: la gestión del error y del control de los aprendizajes. El tiempo como factor clave (más tiempo).

CA: error, control, tiempo

(PPO0000049)

Categorías de análisis relacionadas con la propuesta “Reescribir la obra de la mano de sus personajes utilizando distintos discursos en relación con diversas intenciones (abordaje intertextual)”

Tenemos en el aula de desdoble un alumno diagnosticado como TEL. Se está animando a participar gracias a respetar su escritura primitiva. No pienso hacer caso de las propuestas gestuales. Nunca había escrito hasta ahora, y ahora escribe. Y lo más importante es que "quiere escribir", y leer lo que ha escrito. Es emocionante. (PPO0000049)

Lo que hago es transcribir lo que me dicen que pone. Se han animado mucho a escribir. (PPO0000038)

(...) pero he aprendido a respetar lo que son capaces de hacer. Esto representa un salto cualitativo importante en mi modo de ver el trabajo. Los niños escriben, a su manera, mucho. Y van mejorando. Tienen cosas importantes que expresar. Es otro modo de verlo. Y es mucho mejor. La actitud es totalmente otra! (PPO0000056)

(...) utilizaba solamente las letras de su nombre. Eran las que sabía hacer y las combinaba de distintas formas. Era muy gracioso. (PPO0000067)

(...) que importante es darle la vuelta al proceso. Mejorar borradores es nuestra nueva manera de enfocar la clase de escritura. Mejorar borradores es diferente a corregir faltas. La motivación para escribir es totalmente diferente si les permites expresarse y proponer lo que quieren decir, aunque no lo hagan bien a la primera. ¿quién puede hacer todo bien a la primera? Yo tampoco lo hago. (PPO0000044)

Disfrutar de la originalidad y riqueza que aportan las producciones escritas y orales del alumnado.

Disfrutar. Es emocionante. Se han animado mucho. he aprendido a respetar que son capaces. Es mucho mejor. Era muy gracioso. Qué importante es (...) Son todas expresiones que ayudan a situarse en estrategias que han supuesto, para los docentes, posibilidades de innovación y descubrimientos de interés. Lo observan también en la actitud de sus alumnos.

Categorías relacionadas: Tiempo, control, error y sentido de las prácticas.

CA: control, tiempo, error, sentido

Todavía me cuesta aceptar algunas cosas (...) pero he comprendido claramente cuál es el orden en que tenemos que revisar lo que escribimos, y que hay

Propiciar que todo el grupo de alumnos y alumnas se sienta incluido en las prácticas de lectura y escritura que se realicen, incluso aquellos que aún

CA: error

ritmos diferentes de apropiación del código. Tenemos que adaptarnos y no es fácil, pero es necesario. (PPO0000049)

Creo que deberíamos ponernos de acuerdo en esto (...) En los primeros cursos (primaria) hay que respetar que cada alumno va avanzando y no todos tienen que ser capaces de hacer las mismas cosas al mismo tiempo. Es importante que lo hablemos, y que lo pongamos por escrito. Si no, cualquiera que venga lo puede poner en duda. No todos los profesores parten de la misma base. (PPO0000076)

He visto que en infantil de 3 años los niños ya saben muchas cosas acerca de la escritura. Diría que ya saben lo que es escribir y lo que quieren decir - pobres - lo que pasa es que aún no son capaces de hacerlo como los mayores. Hay que mantener esa ilusión, no machacarla! (PPO0000073)

no dominan la convencionalidad del código escrito.

Es clave esta dimensión que guarda una relación fundamental con una de nuestras categorías de análisis: la gestión del error.

La clave está en legitimar, en validar lo que los alumnos son capaces de hacer (quizá de momento con ayuda) y procurar una actuación respetuosa y proactiva.

La carta de la abuela a la madre de Ojo de Nube ha dado mucho juego. Ha sido excepcional la situación. Una reflexión lingüística de primer nivel. Cuántas estrategias pragmáticas en juego! Y todo a partir de escribir una carta. (PPO0000054)

El guion es un género textual diferente a la narrativa. Crear un guion para la obra de teatro a partir del capítulo es un ejercicio que nos está sirviendo mucho para aprender lengua. Mucho y muy bien, porque las reflexiones que hacen los niños parten del uso de la lengua, de las necesidades que tienen, en este caso para que la obra se entienda bien, pensando en los espectadores. De repente cobran sentido términos como interlocutores o acotaciones. Pero son términos que nos han hecho falta para hablar de lo que tenemos que hacer, no es que vengan en el libro para estudiarlos. Así no se aprende. (PPO0000065)

Si respetas el "momento" de cada uno, se produce una especie de magia y todos quieren participar, hasta los más

Proponer trabajos de intertextualidad (un género textual lleva a otro género, una temática lleva a otra temática a través de la reflexión comunicativa)

La intertextualidad es una de las estrategias clave del programa. Permite indagar sobre las diferentes tipologías textuales y los conocimientos que los alumnos tienen de diferentes géneros discursivos que, a la postre, son los que configuran su competencia comunicativa.

Promover la reflexión en ámbitos de intertextualidad resulta muy productivo y relaciona directamente, en especial, con una de nuestras categorías de análisis: el sentido de las prácticas.

CA: sentido

renuentes. (PPO0000077)

Hai un antes e un despois nas aulas do cole desde a visita de Laura. Deunos a clave: lexitimar os esforzos e as producións do alumnado. E lexitimar non significa que todo estea ben. Significa que hai que respetar o que cadaquén pode facer nun momento determinado e procurar axustar as axudas a esa zona de desenvolvemento próximo. (PPO0000044)

Para min, tratando de facer unha síntese, destacaríase o diálogo. O diálogo é a clave deste método. E non sómentes o diálogo como estratexia para abordar a comprensión dos textos, que é moi importante. O diálogo como representación vivida do que se conta, do que se le. O diálogo é a clave. (PPO0000063)

Ya siempre que nos enfrentamos a un texto de difícil comprensión, que no está claro, procuro ponerlos en situación, que hablen, que lo interpreten, que lo vivan (...) (PPO0000043)

Interpretar diferentes situaciones e idear posibles diálogos e interacciones

La dramatización es, en definitiva, una de las posibilidades de intertextualidad. Muy productiva para procesos de comprensión lectora en contextos de comunidad.

Categorías relacionadas: Control y sentido de las prácticas.

CA: control, sentido

El rap de Ojo de Nube es un producto audiovisual que parte de la lectura del capítulo 5. Nos pareció una magnífica manera de homenajear a Ricardo Gómez, que tanto nos ha hecho disfrutar con su relato. La dificultad de trasladar a un lenguaje digamos... poético, lo que queríamos expresar ha sido una muy buena experiencia para la reflexión lingüística (...) el profesor de música ha compartido - y aprovechado - la experiencia para sus clases. Lo hemos pasado muy bien, pero lo mejor es la motivación de la clase. Impresionante. (PPO0000063)

Traballamos unha morea de tipos textuais. A partir da experiencia con Laura B. decidimos - para o curso vindeiro así o imos facer - cambiar definitivamente as clases de linguas. Serán os tipos de texto os que formen a base do traballo. (PPO0000048)

Promover la traslación de textos a diversos formatos y soportes, del papel al digital (audiovisual)

De nuevo la intertextualidad, esta vez en cuanto a formatos y soportes, que a su vez configuran diferentes estrategias comunicativas y formales que son muy significativas para el alumnado y que se relacionan directamente con su competencia comunicativa, incluso en diferentes lenguajes.

La categoría relacionada esencialmente será la del control, aunque también el tiempo (espacios de tiempo demorados y suficientes para la reflexión) está relacionada.

CA: control, tiempo

(...) elaboraron, con la profe de música una coreografía para el Hani Kuni. Vamos a ofrecerle una "performance" a Ricardo cuando venga, de todo el cole. En infantil usan un lenguaje, digamos, de signos, inventado por ellos. Han dibujado los significados
(...)(PPO0000077)

Categorías de análisis relacionadas con la propuesta “Leer, en interacción con otros, la obra y los textos propios producidos alrededor de la misma, dando lugar a comentar las respectivas interpretaciones (lectura comentada)”:

(...) leemos todos juntos. Diría que hemos constituido una comunidad de lectores... y de escritores, porque intentamos siempre que acaben escribiendo algo, al menos algo.
(PPO0000056)

(...) es importante fijarse en que los textos tengan una intención concreta. No queremos escribir sin tener a quién y también una intención comunicativa. Esto es lo normal cuando hablamos de escribir, o acaso nosotros escribimos cosas sin intenciones concretas? Pues en el aula deberíamos cuidar de hacer lo mismo. Y funciona. (PPO0000029)

(...) una simple carta de felicitación se convirtió en un maravilloso proyecto de escritura sólo por tener cuidado de tratar en el grupo la cuestión de a quién le iban a escribir y qué le querían decir (además de felicitarle la navidad). Luego surgió de forma natural la necesidad de enviar la carta al correo. ¿cómo no íbamos a hacerlo, después de tanto trabajo? Hasta le pedimos al cartero del cole que subiese a vernos. Fue precioso. Y los textos de los niños eran emocionantes (...)(PPO0000044)

Organizar procesos de lectura y escritura desde las diversas intenciones comunicativas que surjan en las circunstancias contextuales que genera el grupo (docente y del alumnado (comunidad de lectores y escritores)).

El sentido de las prácticas, como veremos con detenimiento en capítulos posteriores, se relaciona muy directamente con la relación de los textos con las intenciones comunicativas de sus autores y también de sus intérpretes. Por lo tanto, la categoría de análisis fundamental será el sentido de las prácticas.

CA: sentido

Disfrutar (desde el docente) leyéndoles al alumnado.

La verdad es que he vuelto - y hacía ya muchos años que no lo hacía - he vuelto a leerles a los niños, y los míos son de sexto! Pero hemos hablado de lo mucho que les gusta que les lea un poco. Y he vuelto a comprobar que no hace ningún daño. Todo lo contrario. Nos ha regalado momentos preciosos. Qué

El control es la categoría que se relaciona directamente con la posibilidad que se promueve en el programa de buscar los mecanismos más ajustados para favorecer una comprensión lectora profunda y

CA: control

poco hace falta a veces para ser más felices (...) y para aprender, porque estoy bien seguro de que a algunos les ha permitido reenganchar con el relato. Ahora creo que leen más. Se esfuerzan porque quieren participar, y saber cómo va (...)(PPO0000076)

(...) leerles el capítulo. A veces veo a algunos como siguen la lectura mirando en sus libros y estoy convencida de que son momentos de aprendizaje muy intensos. Tratan de encontrar las palabras, las letras que estoy leyendo. Tratan de seguirme (...)(PPO0000033)

Siempre les he leído. Me encanta, y a ellos también. Pero ahora sé que esto está bien. Sigo haciéndolo pero con más seguridad en lo que hago. No pierden el tiempo en absoluto. Aprenden a leer escuchando a otros. (PPO0000081)

(...) frases mágicas como: "escribe como tu sabes, con las letras que conoces", se han convertido en habituales en mi clase. Es fantástico el efecto que producen. (PPO0000054)

Hemos decidido que todos los documentos escritos que partan del centro serán elaborados por el alumnado, desde infantil a sexto, como una estrategia motivadora y como un elemento de legitimación de sus progresos. (...) deben saber que lo que hacen está bien; que pueden mejorar, pero que respetamos sus progresos. (PPO0000061)

La mejor forma de abordar la lectura, la comprensión lectora, es en comunidad. Lo hacemos cada día, leemos y entre todos, mediante el diálogo, vamos tratando de comprender, de "generar discurso", de activar las ideas previas, de construir el significado (...)(PPO0000044)

No es útil la posición individual siempre, ni siquiera para la lectura. Si quieres saber de verdad lo que son capaces de leer y comprender, dales un texto interesante para ellos y permíteles

significativa en los alumnos. En muchas ocasiones, será la lectura por parte del docente, la práctica más ajustada y procedente.

Detectar los progresos del alumnado ante su potencial de aprendizaje

Detectar los progresos mucho más que detectar los fallos, las dificultades, los errores. Categoría pues, evidente: la gestión del error.

CA: error

Promover situaciones de conversación y debate que posibiliten una comprensión lectora compartida

La interacción, la conversación, incluso el debate en ocasiones, son la esencia del aprendizaje en comunidades de prácticas. De hecho, más importante que cualquier otra actividad es la gestión compartida, la colaboración, la interacción que se posibilita

CA: control

leerlo en grupos, en parejas o entre todos. Esto es en verdad significativo, y no la consabida lectura en voz alta. Que rollo! Y siempre lo hacíamos. (PPO0000067)

precisamente gracias al grupo y también, no lo olvidemos, gracias a la diversidad inherente al mismo. Su categoría relacionada es la gestión del control.

(...) y lo mismo vale para la creación de textos. Las primeras fases de la escritura (la generación de las ideas, de lo que quieres decir; la organización del texto, de las ideas que has pensado...) se hacen mucho mejor en colaboración. Siempre son mejores los resultados. Ya habrá tiempo para lo individual cuando nos enfrentemos a las últimas fases de nuestros borradores, a la escritura definitiva y al cuidado de los detalles formales. Ahí si es interesante que cada uno se ocupe de sus cosas. (PPO0000044)

Promover creación de textos en comunidad, en pequeños equipos o en gran grupo

Resulta sorprendente y muy interesante para muchos docentes la productividad de la colaboración en la creación de textos. La categoría: control y gestión del error.

CA: control, error

(...) as apreciacións sobre a ortografía e mesmo sobre a sintaxe e a semántica que facían os nenos de primeiro deixounos abraiados. Cousa tal que chegamos a ter unha discusión interesantísima sobre a necesidade de utilizar letras maiúsculas nalgúns substantivos porque eran propios de lugares ou de persoas en particular, e noutros en cambio non, aínda que eran tamén nomes propios. Foi unha discusión dun nivel inesperado e fascinante! (PPO0000036)

Promover la coevaluación de las actividades, la revisión de trabajos compartida, la mejora de borradores de escritura en comunidad

(...) o mellor xeito de revisar a ortografía? Pois dándolle a ler o teu texto a outras persoas. Ti xa non ves os teus propios erros. E cando outro se enfronta á lectura, daquela xurden de xeito natural e sen dificultade, e logo hai que discutilos, claro (...)(PPO0000036)

El programa propone al profesorado - y modela los pasos a seguir - mecanismos de reflexión tanto lingüística como metacognitiva, para una evaluación continua y colaborativa, en la que el alumnado participa activamente, siendo protagonista de sus avances y sus dificultades.

La intención comunicativa se evalúa muy bien compartiendo los textos que hemos escrito. Otros verán mejor que tú mismo si consigues lo que quieres conseguir, si se entiende lo que pretendes expresar (...) (PPO0000046)

Categoría asociada: gestión del control, en este caso, del control del aprendizaje. La autonomía es la cuestión clave.

CA: control

Categorías de análisis relacionadas con la propuesta “Promover la interacción social en torno a la lectura y la escritura”

A través de esta formación nos hemos dado cuenta de que la lectura es una actividad eminentemente social. No consiste, como siempre se cree, en aprender una serie de letras y de normas de uso. Es más una cuestión de uso cada vez más afinado de un sistema de comunicación. Por ello debemos primar siempre la interacción. Si no pasamos por ahí, no tendrá sentido y será siempre más difícil. Para algunos alumnos, imposible. (PPO0000054)

Este año mi grupo es especialmente heterogéneo y, a través de las estrategias que nos ha presentado Laura, en equipos, abordamos mejor las tareas. La atención a esa diversidad pasa por estas técnicas. (PPO0000074)

No veo el problema de la evaluación que mencionais (...) mis alumnos revisan sus borradores de escritura en equipos, mediante estructuras cooperativas, y nos resulta muy positivo. Además participan de la evaluación y la comprenden. Eso sí, nunca la orientamos hacia poner notas ni nada parecido. (PPO0000065)

Organizar diferentes procesos de trabajo (de forma individual, grupal...) a partir de los propósitos de lectura y escritura.

Los procesos de comprensión lectora y de creación de textos pueden promoverse en diversidad de formatos. En el programa se proponen (y se modelan) estructuras cooperativas propias de una comunidad de prácticas. La interacción social es la base de los procesos de aprendizaje. Asimismo se modela el autoconcepto, la identidad del alumnado como estudiantes y como lectores y escritores.

Categoría asociada: Control del aprendizaje.

CA: control

Se os textos teñen sentido para o alumnado, entón a reflexión lingüística xorde de forma natural. O noso papel muda de ensinantes a mediadoras. (PPO0000043)

(...) lo que creo es más importante es cambiar nuestro rol como docentes. Mis alumnos no necesitan tanto que les enseñe cosas, más bien necesitan que participe con ellos en proyectos interesantes, y que les acompañe, les guíe, les ayude en momentos puntuales. (PPO0000057)

Acompañar y guiar los procesos lectores y escritores del alumnado (ayudar a reelaborar sus ideas, reflexionar sobre características lingüísticas, etc.)

El papel del docente en las estrategias que modela el programa es esencialmente el de mediador de la lectura y animador, guía de la comunidad de prácticas.

Categoría relacionada: sentido de las prácticas, gestión del error.

CA: sentido, error

(...) yo lo entiendo más como una reflexión compartida... es decir, lo veo como una negociación. La comprensión lectora la hacemos... yo les leo, y vamos... diría, negociando el

Proponer la interacción grupal

significado, hasta el nivel que ellos pueden. (PPO0000044)	como herramienta favorecedora de la comprensión de textos	CA: sentido
(...) unha medida fundamental de mellora que temos incorporado é a de compartir os procesos de comprensión lectora entre todos ou mesmo en pequenos equipos. Vemos que funciona e vemos, sobre todo, que resulta moi axeitado para incorporar a quen teñen máis dificultades para participar. (PPO0000049)	La lectura, los procesos implicados en la comprensión lectora, se proponen como esencialmente sociales, interactivos y necesitados de sentido. Categoría relacionada: el sentido de las prácticas.	
(...) en vez de corregir... substituir la palabra corregir por la palabra mejorar. Es mágico. Es otra cosa. (PPO0000034)		
Mejorar borradores es nuestra tarea esencial. Ya lo hemos incorporado al léxico del aula. ¿qué vamos a hacer? Mejorar nuestros borradores. Los guardamos en una bandeja para continuar en siguientes sesiones, hasta que cada uno esté satisfecho con su trabajo. Las versiones finales pasan a incorporarse al portfolio. (PPO0000076)	Proponer la mejora democrática de borradores, la reflexión compartida sobre las mejoras posibles	CA: error, control
Trabajar los borradores en interacción, a veces entre todos, resulta muy enriquecedor. Vemos multitud de detalles muy interesantes. Detalles que ni yo misma sería capaz de ver sola. Las conversaciones son super potentes. Nos damos cuenta de que los alumnos saben muchas cosas que quizá no sepan nombrar con términos técnicos, pero que son cuestiones técnicas. De este modo surgen y se tratan. Estamos hablando de cosas que ni de lejos se contemplan todavía en el programa de nuestro curso (1º). (PPO0000051)	El concepto de la "mejora" de borradores se ha configurado como uno de los conceptos más productivos en la formación de docentes. Los talleres en las aulas y las reflexiones compartidas en los grupos de discusión han contribuido a que los docentes se apropien de estrategias positivas para la gestión de los errores (categoría relacionada directamente con esta estrategia) aunque necesitarán de práctica y reflexión para interiorizar los algoritmos de su práctica. Otra categoría íntimamente relacionada con esta estrategia es la del control.	
(...) proyectos. Proyectos pequeños de escritura. Son proyectos cuyo producto final se trata de textos, géneros textuales variados y, muy importante, trabajamos con diversos formatos y soportes. Hemos tomado este esquema como eje del programa. (PPO0000052)	Promover el desarrollo de pequeños proyectos de escritura compartidos	CA: sentido
	El método ideal para el desarrollo de los procesos de producción textual que se propone en el programa es el de proyectos. La lectura de la obra promueve el desarrollo de pequeños	

Non ten dificultade (...) todo proxecto pasa pola lectura e pola escrita. A cuestión está en "ver o currículo" nas tarefas, en localizar os estándares de aprendizaxe que se tocan. Todo proxecto é - ou debe ser - un proxecto de escritura, cando menos en parte. (PPO0000046)

proyectos que se centran esencialmente en la escritura, en nuestro caso, literaria, aunque muchas de las iniciativas de los centros han sido de otras tipologías (investigación, textos expositivos, instruccionales, descriptivos...)

Leer literatura nos permite vivir otras vidas. Yo pretendo esto, que vivan - o al menos que se pongan en situación, que interpreten, que sientan - lo que les sucede a los personajes. La dramatización es fundamental para comprender definitivamente el texto. (PPO0000067)

Promover la reinterpretación de situaciones leídas a través de la creación literaria

Escribir como lectores nos ha puesto en situación de "escritores". Y los niños lo han entendido. Y hasta creo que este es uno de sus valores importantes, porque su motivación para escribir ha cambiado de forma radical. Yo creo que muchos de mis alumnos no sienten la presión de escribir sin cometer errores (de hecho los cometen! y bien grandes! [risas]) porque se sienten escritores y están más pendientes de la calidad de sus textos, de su interés, de su expresividad... del contenido.(...) Lo he notado especialmente durante preparación de la visita de Ricardo. es como una reunión de tú a tú, entre colegas [risas]. Sus preguntas han sido espléndidas. De verdad. (PPO0000076)

El programa Escribir como Lectores de una obra literaria contiene en su título la referencia explícita a esta estrategia básica: lectura estética, comprometida, con la obra y con su autor. Y siempre escritura, una escritura que es esencialmente literaria y comprometida. Por lo tanto, las apreciaciones muy numerosas que encuentran en los alumnos una motivación nueva, intrínseca y muy intensa para escribir, para superar las dificultades de apropiación de las normas del código, tienen posiblemente mucho que ver con estas prácticas plenas de sentido (esta es la categoría de análisis relacionada directamente con estas apreciaciones)

CA: sentido

Los proyectos de escritura que generó el programa EcL nos han inspirado este año para trabajar la lectura literaria. En especial la escritura creativa a partir de la lectura. Todo el cole está escribiendo cosas preciosas con el nuevo libro: finales alternativos, biografías, pequeños audiovisuales.. (PPO0000064)

Promover la escritura creativa a partir de lo leído, la creación de finales alternativos, de derivaciones de alguna de las situaciones intermedias, de historias de vida de determinados personajes secundarios...

Es muy común la apreciación sobre la diversidad de géneros textuales y formatos que han surgido a partir de la lectura en las distintas aulas. En varios centros, estas reflexiones les han conducido a revisar sus programaciones a la luz de la

CA: sentido

Hay una técnica muy clásica, la de

escribir un final diferente de una historia, que se ha convertido en algo mucho más interesante porque ahora, la lectura es mucho más profunda, y sobre todo, porque ahora, los alumnos leen de esa forma nueva. Leen como escritores! (PPO0000047)

pragmática, para no volver atrás. La enseñanza de las lenguas centrada en el uso significativo, en la creación de textos plenos de sentido e intencionalidad, géneros textuales significativos y variados en formatos y soportes novedosos o más clásicos. La categoría de análisis central en este punto es el sentido de las prácticas.

Esta metodoloxía converte unha obra literaria nunha mina de ouro, nun surtidor de ideas. Cada clase está inmersa en creacións literarias super orixinais, e o máis importante - creo eu - foi a reflexión sobre as tipoloxías textuais. Revisar modelos e analizar as formas convencionais de cada xénero e logo tratar de construír textos dese xeito foi moi innovador e ten transformado a nosa maneira de enfocar o ensino da lingua. (PPO0000066)

(...) escribir es, sobre todo, escribir textos, textos completos, textos interesantes, textos con sentido para los alumnos, textos para alguien y para algo. Y ellos lo notan. (PPO0000082)

Trabajamos textos instruccionales, y trabajamos mucho los textos expositivos. Lo que pasa es que ahora les llamamos por su nombre, y con conocimiento de causa. Es otra forma de verlo, y es mucho más significativa. (PPO0000086)

Promover la escritura de múltiples géneros discursivos a partir de elementos clave motivacionales de la lectura literaria (biografías, cartas, recetas de cocina, prospectos medicinales, esquemas, gráficas, cuentos, cantos, rimas, dedicatorias, solicitudes, soflamas, poemas, canciones...

CA: sentido

Continuando con el punto anterior, han surgido reflexiones centradas en la programación de aprendizajes, en el aula, ciclo o incluso (en el caso de tres de los nueve centros) en el conjunto de la etapa, así como la creación de equipos de coordinación de esta. Categoría relacionada: sentido de las prácticas

5.1.2. ANÁLISIS DE LAS INTERVENCIONES GRABADAS EN VÍDEO.

Como herramienta complementaria a la observación participante, se ha procedido a la grabación en vídeo de las sesiones (no del total de las sesiones que se han desarrollado) de realización de los talleres en las aulas y las sesiones de grupo de discusión entre docentes y mediadoras expertas.

El recurso a la grabación audiovisual ha resultado de una utilidad muy significativa, pues ha permitido la visualización detenida de los acontecimientos en momentos posteriores a los sucesos observados. Ha permitido, además, uno de los más productivos procesos de triangulación que hemos llevado a cabo, en la visualización y el comentario conjunto de las grabaciones entre el investigador y los docentes implicados y asimismo entre el investigador y las mediadoras expertas del programa, identificando así, y contribuyendo a validar las interpretaciones en algunos aspectos clave:

- ❖ Delimitar cuáles han sido los momentos más significativos de las sesiones de taller
- ❖ Establecer el tipo de acontecimiento que estamos observando en función de su significatividad a nivel didáctico
- ❖ Identificar las estrategias específicas que se han puesto en funcionamiento para el mejor desarrollo del taller (así como para modelar las actuaciones de los docentes en su continuación del programa)
- ❖ Contrastar - entre todos los actores implicados en las sesiones de taller - cuáles eran sus interpretaciones de lo sucedido, comprobando su coincidencia o no, y procurando su explicitación en los grupos de discusión.

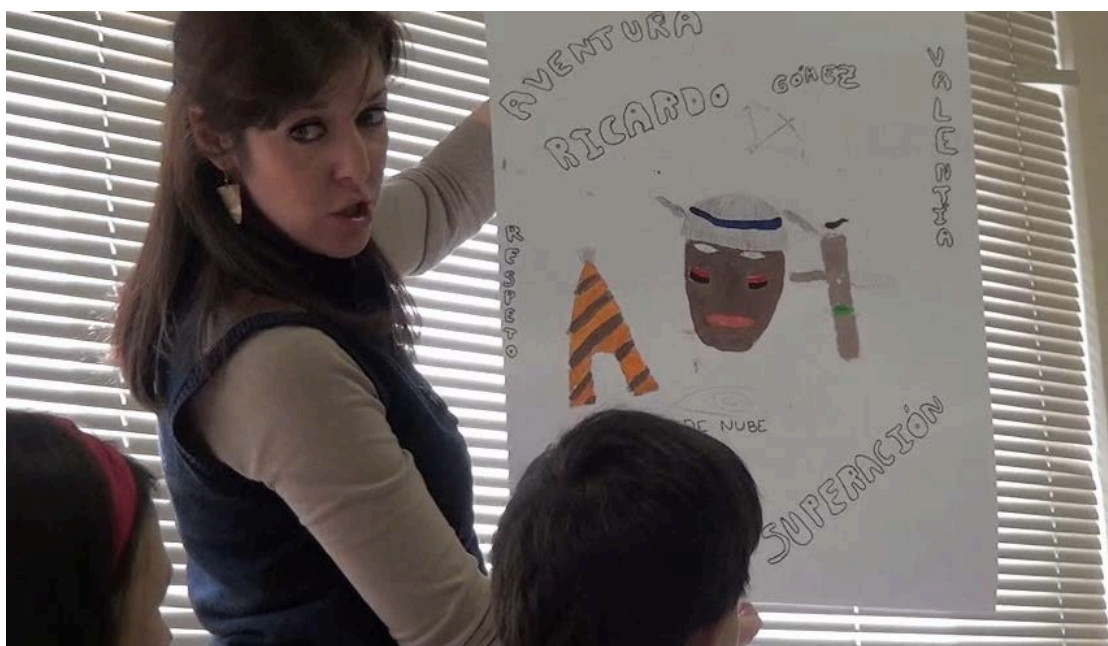
De este modo hemos procedido a editar las grabaciones en vídeo. Los archivos audiovisuales que han servido para la definitiva redacción del presente estudio, que son un número de 27 filmaciones, se han editado de forma que recogen, en un formato muy reducido (todos presentan una duración menor de 15'), los sucesos más significativos, para que pudiesen servir a dos fines fundamentales:

- ❖ Como fuente primaria de datos para el análisis definitivo de este trabajo de tesis
- ❖ Como elemento clave de reflexión para los grupos de discusión durante el desarrollo de las distintas ediciones del programa

Es interesante resaltar que el proceso mismo de la edición de estos archivos multimedia ha resultado en sí mismo un proceso muy productivo, pues la atención necesaria para discriminar y evaluar lo que sí tendría sentido dejar como muestra y, frente a ello, los muchos minutos que se descartarían para la versión final en aras de que resultase un material significativo y útil para la formación del profesorado, nos han obligado a un proceso de reflexión muy superior al que supondría la simple reproducción del total de los minutos grabados en cada sesión (entre 45' y 90').

5.1.2.1. Selección de escenas. Categorías de análisis

SESION TALLER 5º/6º CURSO PRIMARIA. "sinopsis argumental"



EL RELATO DEL EQUIPO DE PROFESORES PRESENTA:

Un aula que reúne a dos grupos de alumnos, de 5º y 6º curso, de uno de los centros en que se desarrolló la segunda edición del programa. Se trata de un centro pequeño, de matrícula muy reducida. Los dos grupos juntos no suman la ratio máxima. En aproximación anterior hemos observado que las docentes trabajan desde una metodología muy cercana a la que ofrece el programa. Quieren pues, cerciorarse de que caminan en buena dirección. Los alumnos y alumnas escuchan con atención, participan con orden y son respetados en sus intervenciones. Han escrito y han leído

con profundidad parte de la novela.

La propuesta aquí es pues un reto. LB propone escribir a otros chicos, de otra comunidad, que aun no han comenzado con la lectura. Llegamos a la conclusión de que habrá que escribir una "sinopsis argumental". Quizá tengamos que empezar consultando el diccionario.

ELEMENTOS OBSERVADOS

CONCEPTOS / CATEGORÍAS

FASE DE REPRESENTACIÓN (MODELO)

La conversación se inicia interesándonos por sus lecturas y los proyectos de escritura que han realizado ya en las clases. Han construido carteles, folletos publicitarios, han ensayado también con el género epistolar. En una iniciativa literaria se han dedicado a escribir cartas a algunos personajes protagonistas de la obra que están leyendo (Ojo de Nube), preocupados en particular por la realidad difícil que supone la discapacidad del protagonista.

LB (mediadora) recoge el testigo en este punto, para proponer ir un paso más allá en la búsqueda de un sentido funcional a este género textual que están explorando. Les cuenta que en Madrid, otros niños están a punto de comenzar con la lectura y que sería muy interesante que les fuesen adelantando sus opiniones (ellos ya han leído una parte).

Comienza una conversación muy interesante en la que pretendemos diseñar el género textual concreto que hemos de abordar. Se propone el concepto "resumen" ¿para qué sirve un resumen de lo que hemos leído? Se descarta. Lo mismo sucede con el "esquema". Surge entonces la idea del "trailer", el adelanto, unas ideas para incitar, para animar, pero que no


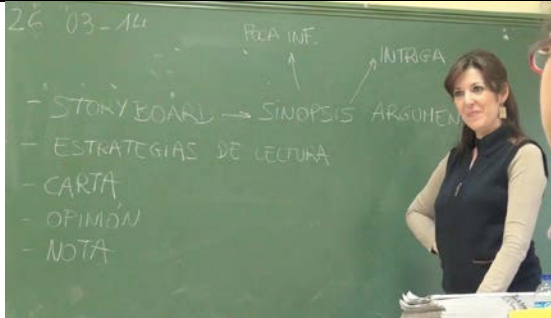
El tiempo

Es importante - máxime en talleres como el que reproducimos - tomar el tiempo necesario para convocar al alumnado a participar en la interacción, a sentir que tienen algo que contar, que decir. En este caso, la conversación inicial se demoró durante varios minutos (12 m) hasta que una idea interesante resultó útil para comenzar las prácticas.

La cuestión del control. Quizá LB había pensado en proponer un texto narrativo a partir de la lectura, pero en este caso, los niños han leído sus cartas, tienen recientes sus reflexiones formales acerca de este género textual. Conviene ajustar la propuesta, enriquecerla, seguir por ahí.

El tiempo

De nuevo el tiempo cobra un valor esencial. La conversación sobre cuál es la tipología específica, el género que hemos de contemplar para estas cartas que vamos a escribir es muy interesante. Se trata de una reflexión lingüística (pragmática) de gran valor. (7m)

<p>estropeen la experiencia, que no desvelen el misterio. No toda la información.</p> <p>Podemos escribir una "Sinopsis argumental". Quizá alguno de vosotros quiera utilizar el diccionario. Y varios diccionarios saltan a las mesas de golpe.</p>	<p>El sentido de las prácticas</p> <p>El uso de una herramienta, como lo es el diccionario, resulta natural e inmediato cuando en verdad se necesita para resolver una cuestión comunicativa real.</p>
 <p>El error. Validar.</p> <p>Incorporar a quienes más lo necesitan, como en este caso, mediante el respeto a su tiempo de reflexión. Demostrar a este alumno y a los demás que hemos de respetar la diversidad y valorar la comunidad de aprendizaje que conformamos.</p>	 <p>El sentido de las prácticas.</p> <p>El modelo textual se construye mediante el diálogo, que le dota de sentido práctico y significatividad. No es un modelo que el profesor ha preparado y presenta. Es un modelo diseñado entre todos y que puede no ser perfecto ni único. Es el de este grupo, en esta ocasión.</p>
<p><u>FASE DE EXPERIMENTACIÓN (PRACTICA)</u></p> <p>El alumnado se establece en pequeños grupos para elaborar esa sinopsis cuyo formato y valor ya han comprendido entre todos. Ahora, en unos minutos trataremos de dar unas primeras pinceladas a las posibles cartas.</p> <p>Se trata de una tarea compleja. Exige dominar varias cuestiones tales como los caracteres formales del género epistolar y la dosificación de información propia de una sinopsis argumental atractiva.</p> <p>De nuevo es la interacción la que genera las mejores posibilidades. Los grupos</p>	<p>El control</p> <p>Hemos proporcionado espacios y tiempos para la interacción, el contraste de ideas, la revisión de conocimientos previos. En este momento, la formación libre de pequeños grupos de trabajo se realiza con gran rapidez y eficacia. Conviene confiar en el alumnado, en su motivación e interés. Es evidente.</p> <p>El sentido de las prácticas</p>

trabajan con vigor y preparan sus primeros borradores. El resultado - que es leído por un portavoz de cada grupo - es muy interesante. La motivación intrínseca que ha generado la posibilidad real de interlocución (en especial de niños y niñas de la misma edad) es intensa y funciona.

La motivación es intrínseca y se genera a partir de la interacción previa, así como de el carácter real de la tarea. El texto que se propone tiene interlocución e intencionalidad concreta. Es además un género textual actual y relevante. La práctica tiene sentido genuino y atrae al alumnado. El proceso está en marcha.



SESIÓN TALLER 6º CURSO PRIMARIA. "NUESTRA TRIBU"



EL RELATO DEL EQUIPO DE PROFESORES PRESENTA:

Un aula que se muestra cohesionada y cuyo maestro procura fomentar la interacción y metodologías procesuales, bien que en algunos momentos, pues en la mayor parte de las sesiones se utilizan gran número de textos de apoyo, que movilizan esencialmente actividades de carácter individual. Resulta difícil mantener la concentración en actividades de grupo (pequeño o grande) y presentan dos alumnos con una importante actitud de falta de interés y pasividad.

En este caso, después de un tiempo prolongado de interacción - que ha sido necesario dadas las condiciones de partida - el interés se conduce de forma natural hacia los datos, los conocimientos que han llamado la atención del alumnado en cuanto a las diferentes tribus y sus costumbres y cualidades. Se impone el abordaje de textos expositivos. Investigamos y creamos nuestra "propia tribu".

ELEMENTOS OBSERVADOS

CONCEPTOS / CATEGORÍAS

FASE DE REPRESENTACIÓN (MODELO)

Este grupo es numeroso y muestra una cierta dificultad para mantener la atención en una conversación no directiva, en la que prima la interacción horizontal. LB (mediadora) encuentra dificultades para mantener la atención en algunos de los alumnos. Necesitan tiempo para ir

El tiempo

De nuevo la cuestión del tiempo es fundamental. El docente tutor de este grupo nos comentaba en reunión posterior, que le había sorprendido cuánto tiempo habían dedicado a la

profundizando. Comienzan por contar lo que han leído, lo que saben sobre los indios y sus diferentes tribus. Parece que en este ámbito - el expositivo - se encuentran cómodos, se centran.

LB (mediadora) comienza entonces a reflejar en la pizarra las ideas que van surgiendo, tratando de establecer - en interacción con el alumnado - un cierto esquema y de ir completándolo, categorizando y ordenando la información, llenando huecos, a través de preguntas que inciden en las deficiencias semánticas.

La conversación es muy interesante y va completando este esquema que resulta un mapa de ideas muy completo acerca de las más señaladas características de las diferentes tribus que se mencionan en la novela Ojo de Nube.

Han pasado 31 minutos y hemos conseguido un alto nivel de concentración y seguimiento en la conversación. Llega de forma natural el momento de pasar a la escritura.

conversación inicial. A un mismo tiempo que notificaba la espléndida reacción de los chicos en el momento posterior, dedicado a la escritura, en que también se había sorprendido, esta vez, en cambio, muy gratamente.

El error

Es fundamental cuando se aborda un determinado género textual, incluso en cuanto se ubica la tipología general en que nos movemos (lectura y escritura), tratar de mostrar modelos para re-escribir. Esto ayuda enormemente a todos, en especial a quien más lo necesite, e invita rápidamente a participar.

El control

Desde un punto de vista práctico, diríamos que conviene saber mirar y ver el currículo en esta propuesta. Quizá si nos quedamos con la superficie de la misma no lo veamos. Si atendemos en cambio a las reflexiones de carácter pragmático que suceden en esta interacción veremos su valor competencial.

El sentido de las prácticas

Lo interactivo, lo compartido, lo que nos identifica y nos une, conforma una comunidad de prácticas, le proporciona el sentido y a sus miembros un sentido también de pertenencia.



El error. Validar.

Incorporar a quienes más lo necesitan, como en este caso, mediante el respeto a su tiempo de reflexión. Su primera respuesta suscitó las risas. La actitud de LB en su postura de espera y respeto por el tiempo necesario sirvió para reconducir y superar la situación. La respuesta, al fin, fue muy acertada.



El sentido de las prácticas.

Las propuestas fueron muy interesantes, algunas de ellas bastante disparatadas y graciosas. En algunos casos se le dio una vuelta de tuerca a la propuesta que no se limitó a una especie de "ficha técnica" detallada sino a una descripción densa. (en la foto, miembros de una tribu que se expresa con una lengua de signos)

FASE DE EXPERIMENTACIÓN (PRÁCTICA)

La consigna es clara: creemos nuestra propia tribu, con sus características. Tenemos un esquema guía y los grupos. ¿Cómo podemos ponernos un nombre? Este grupo parece necesitar un poco más de ayuda.

Este ir y venir de LB por la ZdP del grupo de alumnos resulta muy interesante para los docentes que observan. Lo comentamos más adelante.

Esta pregunta dispara la imaginación de los alumnos. Comienzan por pensar sus nombres según han decidido, atendiendo a sus características personales. Los nombres son disparatados, divertidos. La motivación ha prendido y esta especie de

El error - hipótesis

Prevenir y ayudar (mediar) entre el texto y el alumnado es la propuesta en este momento. Presentar y modelar un género textual concreto favorece la participación y capacita a quien necesita ayudas para animarse a participar.

El grupo presenta dificultades para manejarse en propuestas interactivas y que precisan de cierta autonomía para actuar. Quizá están habituados a una dependencia muy marcada de su profesor, que les guía con mucho cuidado y no permite riesgos. Por este motivo LB se ve en la necesidad de reelaborar sus consignas hasta llegar a aquel punto en donde se encuentra el grupo. ¿Una pregunta directa no funciona? Probemos lanzando una posible respuesta, o como en este caso, una consigna más concreta, un primer

pequeño juego se convierte en un entretenido momento de trabajo en grupo.

Podemos circular entre las mesas para ayudar en asuntos puntuales. Ya ninguno de los grupos, ni aun los más disruptivos, se desliga de la tarea. Están entusiasmados por poder leer sus creaciones al final de la sesión, que ha durado mucho, en relación con la duración habitual en estos talleres. Ha sido necesaria mucha interacción y muchas ayudas para llegar a un momento adecuado para proponer el paso a la creación. (total 80m)

paso. En este caso ha sido suficiente.

Si no lo fuese, habría que seguir hasta encontrar el punto de inicio.

El sentido de las prácticas

A partir de este momento la motivación intrínseca se pone en funcionamiento y los pequeños grupos se afanan en sus pequeñas descripciones, las más de las veces jocosas, casi surrealistas. Su esfuerzo es genuino para completar un esquema previo y capacitarse para la exposición oral.



SESIÓN TALLER 6° CURSO PRIMARIA. "discurso para la paz"



EL RELATO DEL EQUIPO DE PROFESORES PRESENTA:

Un aula difícil. Este es el relato. Un grupo de alumnos que, pese a su escaso número (14 alumnos), resulta complejo en la interacción y presenta un importante desfase entre los aprendizajes de unos y otros. Uno de los alumnos, en particular, con una historia de vida muy difícil, distorsiona a menudo el fluir de las clases. En definitiva, el reto de este grupo - que no habíamos podido visitar con anterioridad - se presenta importante. También importante es la sorpresa, la nuestra y la de la profesora tutora ante la respuesta que este grupo ofrece a una propuesta abierta, interactiva y respetuosa con la diferencia de nivel de logro.

En este caso, tras un fugaz tránsito por la interacción, por el diálogo, se aborda magníficamente la escritura creativa de un género textual muy interesante: el discurso político, un texto casi literario muy alejado de la realidad habitual de niños de esta edad. El resultado, maravilloso.

ELEMENTOS OBSERVADOS	CONCEPTOS / CATEGORÍAS
<p><u>FASE DE REPRESENTACIÓN (MODELO)</u></p> <p>Este grupo de pequeño tamaño se muestra, en el inicio, ruidoso, activo y aparentemente disperso. Su forma de expresarse es ciertamente sorprendente. El tono de voz elevado, las risas permanentes. Unos y otros/as se provocan y dispersan la atención. Pero esto no es más que una visión superficial. Su interés y disposición para participar quedan patentes en cuanto LB</p>	<p>El tiempo</p> <p>La dimensión temporal de la propuesta, que habitualmente consiste en demostrar la necesidad de dedicar tiempos generosos a las fases iniciales, que posibilitan el éxito posterior, es en este caso contraria. No es preciso dedicar más de unos minutos para que todos en este grupo quieran... se animen a escribir. Pues lo tenemos en cuenta y no dedicamos más tiempo del</p>

<p>les propone una pregunta inicial sobre lo que han leído: ¿en qué capítulo estáis leyendo?</p> <p>La entrega es absoluta. Responden a la pregunta. En este capítulo, un indio se presenta ante el jefe de la tribu. Ha de hablarle. ¿Cómo se dirige a todos? Pues con un discurso! - Un discurso - ¿Cómo se hace un discurso? ¿Quién pronuncia discursos? El rey! Rajoy! ... los Crow!</p> <p>Este género textual, el discurso, resulta un detonante magnífico para la escritura. No da tiempo casi a trazar en la pizarra unas mínimas pautas para el formato, o algunas relaciones argumentales para un discurso... hay que permitirles escribir, pues tienen ya una necesidad urgente de escribir sus discursos. Tenemos que evitar la guerra.</p> <p>Así pues, con el mapa de ideas ya muy completo en la pizarra. Cada grupo comienza a trabajar.</p> <p>Han pasado 12 minutos y hemos conseguido un alto nivel de concentración y seguimiento en la conversación. Llega de forma natural el momento de pasar a la escritura.</p>	<p>necesario.</p> <p>El error</p> <p>Validar y ayudar son claves en este nuevo rol de mediador que asumimos en las sesiones de taller. Las primeras aproximaciones al género textual que estos niños han escogido de forma espontánea son muy simples y superficiales. Pero no precisan más que algunas preguntas que les ayudan a concretar, a profundizar en los conceptos, a organizar los argumentos, para que sus ideas comiencen a tomar forma y pidan ya la posibilidad de escribirlas... y leerlas en voz alta.</p> <p>El control</p> <p>De nuevo, desde un punto de vista práctico, diríamos que conviene saber mirar y ver el currículo en esta propuesta. Quizá si nos quedamos con la superficie de la misma no lo veamos. Si atendemos en cambio a las reflexiones de carácter pragmático que suceden en esta interacción veremos su valor competencial. En este caso se trata de un texto escrito destinado a la lectura en voz alta, a la expresión oral.</p> <p>El sentido de las prácticas</p> <p>Y de nuevo, lo interactivo, lo compartido, lo que nos identifica y nos une, conforma una comunidad de prácticas, le proporciona el sentido y a sus miembros un sentido también de pertenencia. Este grupo nos sorprende a todos con su impresionante rapidez en acoger la propuesta y la agilidad para interpretarla de una forma magnífica.</p>
--	--



El error. Validar.

Incorporar a quienes más lo necesitan, como en este caso, mediante el respeto a sus primeras aportaciones. Una actitud receptiva y algunas preguntas reconducen la primera actitud de un alumno que, a partir de este momento, lidera una maravillosa sesión de creación literaria.



El sentido de las prácticas.

El discurso del jefe Crow para evitar la guerra fue, en todos los grupos, muy interesante. "Hau! Estamos aquí reunidos...", "Se levanta la sesión", o "nos dirigimos a vosotros para ..." nos indican un interés genuino del alumnado para reproducir un texto que, por regla general pertenece a otros ámbitos ajenos a su realidad cotidiana. Por esto quizá les haya gustado tanto reproducirlo.

FASE DE EXPERIMENTACIÓN (PRÁCTICA)

Las ideas se substantian velozmente en los grupos de trabajo. Los alumnos que parecían más disruptivos nos muestran que su afán es, sin duda, el de acaparar la atención. Han encontrado un camino para hacerse visibles a través de una actividad escolar y lo aprovechan sin dudar.

En muy poco tiempo, en términos comparativos, tenemos los discursos muy elaborados y ya los grupos dispuestos para la lectura en voz alta y la dramatización.

Todo esto que ha sucedido está resultando aparentemente muy sorprendente para su profesora, que nos había trasladado su preocupación por el comportamiento habitual de este

El control

El comportamiento del alumnado en las aulas forma parte de un sistema orgánico de interacciones en el que no es inusual interpretar de modo no muy atinado lo que observamos. En este caso, nos ha parecido que lo que los docentes identifican como un mal comportamiento y una dificultad para la atención y la participación es, en cambio, una dificultad para adaptarse a una determinada metodología.

Este grupo de alumnos nos ha mostrado una capacidad más alta de lo habitual para acoger de forma ágil y respetuosa una consigna de escritura abierta, creativa y autónoma, que se propone en interacción y que incluye la exposición oral pública de los trabajos. Todas estas características

grupo de 6° curso. De hecho, lo habían escogido para la celebración de este taller en particular debido a esta realidad que nos relataban.

La lectura de los discursos es fantástica. Su contenido - contrariamente a lo que podríamos haber pensado en algún momento - no se ha deslizado hacia la ironía o una superficial comicidad. Muy al contrario, su tono es serio y ha procurado seguir las consignas que hemos analizado en la pizarra (argumentación, temática, forma y contenido...). Resulta realmente enternecedor comprobar cuan en serio se han tomado estos alumnos la tarea, con cuánta seriedad han tratado de cumplirla. Ha sido una sesión breve, sorprendente, y sin duda emotiva. Muy reveladora.

obligarían a dedicar un largo tiempo de interacción y estímulo en otras aulas mejor consideradas y aún así difícilmente conseguirían un nivel tan elevado de creatividad e interés en la tarea.

Es evidente la necesidad de reajustar la metodología para que esta profesora encuentre el modo más eficaz para llegar a su alumnado, que está deseando responderle con su participación activa.

El sentido de las prácticas

Y como en todos los casos anteriores, la motivación intrínseca se pone en funcionamiento y los pequeños grupos se afanan en sus discursos. Su esfuerzo es genuino para completar un esquema previo y capacitarse para la exposición oral. Diseñan intercambios, negociaciones, juegos deportivos... todo para evitar la guerra. Un trabajo excelente.





5.1.3. RECOGIDA DE INFORMACIÓN: DIARIO DE CAMPO DURANTE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN CON EL PROFESORADO.

Las anotaciones en el diario de campo durante los grupos de discusión con el profesorado corresponden, en esta fase del desarrollo del programa a dos momentos diferentes:

- ❖ Los grupos de discusión que, de modo un poco más informal, se desarrollaron en secciones temporales (entre 15' y 30') durante el desarrollo del tiempo lectivo, entre taller y taller, con pequeños grupos de docentes que habían presenciado cada sesión de taller (bien porque fuesen los tutores correspondientes al grupo clase o porque hubiesen organizado su posibilidad de asistir como observadores).

Estas interacciones fueron - debido a su inmediatez - de un gran valor formativo para los y las docentes, que han manifestado esta circunstancia en muchas ocasiones; también lo han sido para la construcción del análisis de lo

observado por el investigador, pues proporcionaron siempre un feedback muy claro sobre lo que cada uno de los docentes había "sentido" durante los talleres, lo que más le había sorprendido, resultado chocante... estas apreciaciones complementaban de una forma muy sustancial las anotaciones del cuaderno de campo.

- ❖ Los grupos de discusión que, de un modo más formal, se convocaron en cuatro ocasiones a lo largo del desarrollo de cada edición y a los que asistieron el conjunto del profesorado de los centros participantes. Estas sesiones tuvieron una duración más extensa (2 horas) y en ellos, con la ayuda de la mediadora experta, los docentes evalúan el desarrollo del programa, reciben los materiales de apoyo y valoran los siguientes pasos a seguir.

La valoración de estas sesiones por parte del profesorado participante ha sido muy significativa en todas las ediciones. Nos indican, de forma recurrente, que el hecho de convocar a docentes de diferentes centros que están desarrollando en una misma época el programa EcL enriquece de forma significativa la formación, pues permite contrastar las diferentes realizaciones que, partiendo de una misma lectura y propuesta didáctica, toman forma en cada aula y cada centro. Estas valoraciones del profesorado, que recogemos a continuación a modo de muestra, contribuyen asimismo a delimitar algunas de las dimensiones fundamentales que configuran las categorías de análisis.

Se presenta a continuación una relación significativa de testimonios de docentes participantes que ofrecen su opinión general sobre la implementación del programa. Estas opiniones se han recogido de forma escrita y por ello no se ha identificado a cada una de las personas con su codificación. Recurrimos a un genérico "docente participante".

5.1.3.1. Testimonios de docentes. Análisis de categorías

Apreciaciones de docentes participantes (Pertenecen a la 3ªed. del programa)	Conceptos asociados (CA) Posibles "Categorías de Análisis"
Destacaría el sistema y metodología trabajada, y sobre todo, la filosofía del curso en sí, ha despertado mayor interés por la escritura en los niños y una visión más amplia en el profesorado sobre cómo trabajar. (doc. participante)	Filosofía, metodología, cómo trabajar, interés CA: <i>Sentido</i>
Nos ha ofrecido una nueva motivación para escribir los alumnos. (doc. participante)	nueva motivación CA: <i>Sentido</i>
Ha tenido un efecto muy positivo en la motivación del alumnado. Hemos generado muchas producciones. (doc. participante)	efecto positivo en la motivación CA: <i>Sentido</i>
El alumnado está encantado y ha disfrutado aprendiendo a leer los libros de una forma tan diferente y dinámica. (doc. participante)	encantados, disfrutado, forma diferente y dinámica de leer CA: <i>Sentido, control</i>
He aplicado muchas de las dinámicas y sugerencias aprendidas en el curso con el alumnado y ha sido muy enriquecedor para mi y para ellos. (doc. participante)	aplicación con el alumnado de dinámicas y sugerencias CA: <i>Sentido, error</i>
Se han realizado diferentes actividades de escritura utilizando como modelos diferentes capítulos del libro. (doc. participante)	diferentes actividades de escritura CA: <i>Control, sentido</i>
Mayor motivación e ideas para trabajar la competencia lectora, tanto del alumnado como de la profesora. (doc. participante)	motivación , ideas para trabajar, competencia lectora CA: <i>Control</i>
Mejoras en las producciones escritas por motivación en la creación. Fin del temor a la página en blanco. (doc. participante)	mejoras, motivación , fin del temor a "página en blanco" CA: <i>Control, sentido, error</i>
Os alumnos teñen a sensación de ter recorrido o ciclo	Sensación de recorrer el ciclo completo

completo da Literatura e adquirido competencias na escritura creativa. (doc. participante)	de la literatura, escritura creativa CA: Control, error, tiempo
Se desarrollan dinámicas lectoras y escritoras centradas en la edad y los intereses del alumnado. Lectura como implicación vital. Alto nivel de motivación. Desarrollo expresivo. (doc. participante)	dinamicas lectoras centradas en la edad y los intereses, implicación vital, motivación , expresivo CA: Sentido, control
Mi valoración es muy positiva. Los alumnos se han motivado mucho con las actividades propuestas, una aplicación funcional de los contenidos de la materia y una promoción del hábito lector. (doc. participante)	motivación , aplicación funcional de contenidos, promoción del hábito lector CA: Sentido, control
Destaco el desarrollo de la creatividad, aumento del gusto por la lectura en el alumnado. (doc. participante)	creatividad , gusto por la lectura CA: Control, error
Ha resultado muy provechoso en el aula, se ha conseguido el objetivo perseguido, despertar en el alumnado la necesidad de expresar. (doc. participante)	provecho en el aula, despertar la necesidad de expresar(se) CA: Error, control
El hecho de trabajar el libro, suscitó un enorme interés por él, que fue incrementándose sesión tras sesión. (doc. participante)	trabajar el libro, enorme interés , CA: Sentido
Pienso que se ha conseguido sobre todo motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. (doc. participante)	motivación CA: Sentido
Se nos ha abierto un nuevo espacio para aficionarnos a la lectura y verla desde otra perspectiva. (doc. participante)	espacio nuevo para aficionarse a la lectura, nueva perspectiva CA: Control, sentido
Se ha practicado una lectura más consciente y atenta. Despertado la creatividad. Y elaborado, títulos nuevos, cartas, textos cortos, finales, mensajes e ilustraciones, relativas a la lectura. (doc. participante)	lectura más consciente y atenta, creatividad CA: Sentido, control
Un ámbito de valor fundamental: el desarrollo de la creatividad (doc. participante)	creatividad CA: Control, error
Lo mejor son los diferentes tipos de textos producidos	diferentes tipos de texto

todos ellos por el alumnado. (doc. participante)	CA: <i>Sentido</i>
El programa fomenta el gusto por la lectura e interés por tener más libros del autor. (doc. participante)	gusto por la lectura, interés por los libros CA: <i>Sentido</i>
Hemos generado una variedad de textos escritos en los que muchos de mis alumnos me han sorprendido. (doc. participante)	variedad de textos, sorpresa (del profesor) CA: <i>Control</i>
Son múltiples los textos realizados por todo el alumnado para el libro de los jóvenes escritores para el final del presente curso. (doc. participante)	múltiples textos , jóvenes escritores CA: <i>Sentido</i>
Me parece muy significativa la escritura de textos para elaborar un libro. Búsqueda de información. Preparación de entrevista con el autor, comunicación interpersonal, la implicación de familias... (doc. participante)	escribir textos, elaborar un libro, implicación familias CA: <i>Sentido, control</i>
Mis alumnos y alumnas han evolucionado mucho tanto en expresión escrita como en comprensión lectora. (doc. participante)	evolución en la expresión escrita y comprensión lectora CA: <i>Control, tiempo</i>
Como valor añadido, la aplicación en el aula ha generado un espacio para reflexionar sobre las emociones y compartir vivencias personales. Buena elección de la obra. (doc. participante)	aplicación en el aula, elección de la obra (+) CA: <i>Control, tiempo</i>
Es muy notable para mi observar cómo ha crecido el gusto por la lectura, actividades relacionadas con resultados notables, un aumento de la capacidad de resumir historias llevándolos a cabo de manera estructurada. (doc. participante)	mayor gusto por la lectura, capacidad de resumir, estructuras textuales. CA: <i>Control, tiempo</i>
Me parece muy práctica y útil la recreación de materiales como pósteres, reseñas, valoraciones, también el uso de libros de lectura. (doc. participante)	recreación de materiales textuales variados CA: <i>Sentido</i>
Ha sido muy interesante el encuentro con el autor. Y	encuentro con el autor, miedo de

sobre todo, a nivel pedagógico, ha sido muy enriquecedor enfrentarse al miedo de romper con lo establecido para enseñar a componer. (doc. participante)	"romper con lo establecido" CA: Control, error
Hemos descubierto la posibilidad de comenzar con la motivación partiendo de la portada del libro, crear interés por el libro antes de leerlo (doc. participante)	descubrir, motivación , crear interés (antes de leer) CA: Control, sentido
La actividad final de conocer al autor ha sido muy estimulante y las propuestas de trabajo para el aula muy enriquecedoras. (doc. participante)	conocer al autor, trabajo de aula CA: Sentido, control
Destacaré el nuevo interés por la lectura y su trabajo en el aula que se ha despertado con el programa. (doc. participante)	interés por la lectura, trabajo en el aula CA: Sentido
Me ha resultado todo muy interesante porque nunca había trabajado un libro desde ese punto de vista. (doc. participante)	"nunca había trabajado un libro desde ese punto de vista " CA: Control, error, tiempo
Los alumnos se han motivado para escribir nuevos textos. (doc. participante)	nuevos textos, motivación para escribir CA: Control, sentido, error
El interesante el multiperspectivismo en la creación de producciones textuales por la diversidad de niveles y obras empleadas. Me ha gustado también la libertad para aplicar los mecanismos desde cualquier obra literaria. Lo seguiré practicando. (doc. participante)	variedad de textos, producción, escribir, libertad CA: Error, sentido
Como elemento a destacar, sin duda las sesiones de formación. La sesión inicial en el aula . Estupendo encuentro con el autor. (doc. participante)	formación (sesiones de grupo), talleres, encuentro con el autor CA: Tiempo, sentido
En general hemos percibido el campo infinito de posibilidades que tenemos a partir de una lectura, no había sido tan consciente de esto hasta ahora. (doc. participante)	percibir el "campo infinito de posibilidades", consciencia, sorpresa CA: Tiempo, control
Destacaré la elección del tema de la obra: emociones,	tema de la obra, intervención (talleres),

familia y amigos. -Intervención de Laura en aula. - Encuentro-autor muy enriquecedor para el alumnado: cercanía, interacción, importancia de emociones (doc. participante)	interacción, emociones CA: <i>Tiempo, control</i>
Hemos practicado una serie de dinámicas y hemos aprendido una serie de recursos muy interesantes para trabajar con cualquier libro. (doc. participante)	practica de dinámicas, recursos CA: <i>Tiempo, control</i>
Me encantó el momento de encuentro con el autor y puesta en práctica de actividades prácticas para mejorar con la enseñanza de las modalidades textuales. (doc. participante)	encuentro con el autor, actividades prácticas, modalidades textuales CA: <i>Sentido, control</i>
Ha sido muy interesante conocer una nueva metodología del cómo afrontar en niños una lectura haciéndola interesante (doc. participante)	nueva metodología, afrontar la lectura haciéndola "interesante" CA: <i>Control, sentido</i>
Los alumnos/as suelen presentar dificultades en la lectura, su comprensión, y sobre todo en la ejecución con sentido de la creatividad compositora. El programa nos ha facilitado unas pautas/guión para saber reconocerlas y combatirlas. (doc. participante)	pautas para reconocer y combatir dificultades CA: <i>Error, control, sentido</i>
Entiendo que para los compañeros que tienen menos experiencia en este tipo de trabajo la propuesta puede resultar demasiado abierta y poco concreta. (doc. participante)	experiencia demasiado abierta y poco concreta CA: <i>Control, tiempo</i>
Creo que serían necesarias algunas sesiones más dedicadas a la mejora de los textos a través de la revisión colectiva y por parejas. (doc. participante)	algunas sesiones más (grupo de discusión) CA: <i>Control, tiempo</i>
No me ha gustado la organización de encuentros con el lector. Ha quitado tiempo de las sesiones cuando es un aspecto más administrativo y burocrático que pedagógico y formativo (doc. participante)	El encuentro resta tiempo útil para los grupos de discusión CA: <i>Tiempo</i>
Propondría un encuentro del profesorado que realiza	Más encuentro de profesorado después

esta actividad con el autor. Podría ser como actividad previa o posterior al encuentro con los niños. (doc. participante)	de autor CA: Tiempo
Hemos perdido mucho tiempo en las sesiones presenciales organizando las visitas, aunque entiendo que estoy hay que hacerlo de alguna forma. (doc. participante)	Perder tiempo (organizar visita con el autor) CA: Tiempo
Todo lo que sé sobre lectoescritura creo que lo he aprendido en estos meses de prácticas en este colegio. Es una pena que no lo incorporen en la carrera porque hemos estado estudiando gramática y lingüística como en el instituto y esto no es útil. (doc. en prácticas, participante)	Aprender (alumnos/as y docentes) estrategias similares CA: control, tiempo, error, sentido
Me ha resultado muy satisfactorio en todos los aspectos. (doc. participante)	

5.1.3.2. Testimonios de directores/as. Análisis de categorías

El investigador asume un papel extremadamente activo en lo que se refiere a este aspecto específico, pues - recordemos - participa en el desarrollo del programa de intervención en su rol de asesor de formación, por lo que ha sido responsable no sólo de la coordinación de las ediciones del programa de intervención que sometemos a estudio, sino del marco en que cada una de ellas se insertaba dentro de lo que denominamos "Proyectos de Formación Permanente en Centros". El investigador representa en el marco de estos proyectos de formación, la figura del asesor de formación, quien orienta, coordina y en cierta medida se hace responsable (la responsabilidad es, en última instancia de los docentes y del centro educativo que solicita el asesoramiento, pero en términos de compromiso, la responsabilidad es compartida) de su progreso y de su aprovechamiento por parte del profesorado.

De este modo, y teniendo en cuenta este papel protagónico en la secuencia formativa que analizamos en este trabajo, el investigador ha tenido un conocimiento profundo de la situación en cada uno de los centros, diríamos que en cada uno de los casos particulares de las profesoras y profesores que han participado - todos ellos y ellas desde sus particulares puntos de partida acerca de la temática que se trataba - y ha tenido asimismo un acceso muy amplio (un margen de confianza muy importante) para la interacción - a veces formal, a veces menos formalizada - con los diferentes actores y actrices de los acontecimientos que analizamos.

Hemos entendido siempre - todos los participantes - que estas interacciones forman parte sustancial, son quizá la parte fundamental del proceso de aprendizaje que hemos promovido. Son uno de los elementos esenciales de lo que denominamos "creación de una comunidad de prácticas y aprendizaje", que constituye - así procuraremos explicarlo en el capítulo 6 - una de las más significadas aportaciones metodológicas del programa que analizamos. Se propone, como estrategia de aprendizaje y enseñanza, a profesorado y alumnado; pero se propone también para el profesorado como estrategia, esta vez, de formación permanente. Para el alumnado se configura como un contexto idóneo para el desarrollo de su competencia comunicativa, lectora y escritora; para el profesorado, como estrategia clave para la innovación a través de la formación entre iguales.

Por lo tanto, estas interacciones, que hemos procurado que formasen parte (a través de continuas citas y referencias a segmentos de interacción que ilustran muchos de los apartados de este trabajo) de la narrativa general de este trabajo de tesis, han sido de enorme relevancia para la construcción de este relato interpretativo.

Grupo de discusión de directores de los centros participantes

A continuación reproducimos algunos segmentos - en los que hemos consignado referencias útiles para la conformación de categorías de análisis y el contraste con los

testimonios de otros actantes - de una entrevista abierta que se desarrolló a modo de conversación entre algunos de los directores/as de los centros participantes. Participan cinco de ellos/as en esta interacción en la que tratamos de los aspectos que desde el punto de vista de la dirección de los centros, resultaban más significativos del desarrollo del programa.

El carácter abierto de las cuestiones planteadas propició una conversación libre que fue confluyendo de forma natural en algunos aspectos que entendemos mayor significado para el conjunto de docentes. Esta perspectiva, levemente diferente a la de los y las docentes que implementaban las propuestas del programa en las aulas (la diferencia es leve pues en alguno de los casos, el director estaba asimismo implementando el programa con su tutoría) nos proporciona la posibilidad de contrastar, de comparar las observaciones recurrentes y así contribuye a perfilar las categorías que tomaremos como elementos de análisis.

Extractos de la conversación entre directores de centros participantes en el programa	Conceptualización
<p>O mellor que detectei en "Escribir como lectores", o acompañamento. O labor de Laura proporcionando ideas, valorándoas, facendo que se compartisen....foi fundamental para que a xente saise da súa zona de conforto e experimentase, probase, sen medo. (PPO0000012)</p>	<p>Destaca el diseño e implementación del programa y el trabajo de LB como formadora CA: control, error</p>
<p>Quero incidir especialmente na aportación que esta experiencia tivo nos mestres e mestras da escola, dende o punto de vista da súa formación e renovación metodolóxica. Sen dúbida, o traballo e encontros mantidos con Laura Benítez durante o curso 2017/18 serán unha nova xanela aberta para o profesorado definitivo. (PPO0000015)</p>	<p>De nuevo el diseño, la formación y el desarrollo del programa demuestran un valor formativo importante para el director. CA: control, error</p>
<p>(...) completamente de acuerdo, (...), nuestra escuela tuvo la fortuna de participar en este programa de intervención: "Escribir como lectores" este mismo curso. Digo</p>	<p>Valoración muy positiva. Valoración</p>

<p>fortuna, porque para nosotros ha sido muy positiva esta experiencia, entre otros porque el proyecto nos llevó por una senda contrastada y muy bien acompañada en el caminar.</p> <p>Digo muy bien acompañada, pues una de las claves es la intervención de las personas del equipo (Laura Benítez), especialmente de aquellas intervenciones que se llevaron a cabo en el aula, lo cual fue -en la trinchera y no en el púlpito- como abrir una puerta para que nosotros hiciéramos algo parecido. Fueron intervenciones muy activas donde se nos transmitió la pasión y la fuerza en las propuestas, que nos contagiaron y nos animaron y que a veces acabamos incorporando a nuestra práctica cotidiana. (PPO0000013)</p>	<p>del acompañamiento, el apoyo. CA: control, error</p> <p>Se explica a continuación. Referencia a la "trinchera y no al púlpito", muy gráfica. Referencia a los talleres en las aulas. Muy valorados. CA: control, error</p> <p>Participación, actividad, práctica.</p>
<p>Da eficacia pedagógica da proposta para traballar a competencia lingüística parece redundante falar. Simplemente con empezar estandar a estandar e dicir este sí, este tamén, vemos que poucos proxectos tocarían tanto estandar. Tal vez, se non se fai xa, que seguro que non, recalcar este aspecto á hora de animar a novos centros, e acompañalo dunha proposta de programación do proxecto. (PPO0000012)</p>	<p>Valoración de nuevo muy positiva en cuanto a la formación del profesorado y su impacto en las aulas. Valoración de la adecuación al currículum. CA: control, error</p>
<p>(...) todas las actividades que hicimos, aquellos proyectos nos dieron la posibilidad de trabajar contenidos curriculares de otra manera, en un entorno amable y muy motivador. Los resultados fueron buenos, nuestras alumnas y alumnos trabajaron de muy buen grado y disfrutando. Este último año también hicimos actividades conjuntas entre alumnado de 1º de y 5º de primaria, mejor dicho conjuntas no, sino colaborativas. Consistía en escribir cuentos cuyo título e ilustración daban los alumnos de primero, pero los contenidos los tenían que consensuar con el alumnado de 5º. Un día cuando estaban trabajando conjuntamente en la biblioteca los 25 más 25 alumnos, los que allí estábamos tuvimos una sensación muy agradable y motivadora, vivíamos uno de esos momentos en que las cosas funcionan bien en la escuela, donde se está creando en positivo escuchándonos mutuamente y colaborando. Fue algo así como "un subidón" que nos animó y reafirmó en nuestra</p>	<p>De nuevo valoración de las relaciones curriculares y su encaje mediante la metodología del programa. Comentario sobre actividades más recientes inspiradas en la metodología propuesta en EcL. Comentario sobre resultados positivos y motivación de docentes y alumnos</p>

<p>apuesta. Creo que ya solo por ese momento que vivimos y por los resultados que después obtuvimos valía la pena intentarlo. (PPO0000013)</p>	<p>aumentada. CA: control, error</p>
<p>"Escribir como lectores" pasou como un tsunami que derivou en "ensinar como alumnos". O papel do mestre cambia para poñerse ao mesmo nivel do alumnado e acompañalo no descubrimento, indagación e curiosidade que deriva na produción dun texto escrito persoal e intransferible. A capacidade de comprensión e expresión escrita do alumnado aumenta sideralmente mentres as distintas tipoloxías textuais van integrándose dunha maneira harmoniosa na bagaxe persoal do alumnado, que, deste xeito, convértese en competente, (PPO0000014)</p>	<p>Muy gráfico "como un tsunami" (fuerza arrolladora, impulso para el cambio, la transformación) y metáfora "enseñar como alumnos" (cambio metodológico que no sólo ha afectado a la enseñanza de la lectura y la escritura sino l resto de áreas. Muy interesantes. CA: control, error, sentido de las prácticas</p>
<p>No noso centro repetimos un par de anos máis esta estrutura de acompañamento, unha cunha axuda externa a través do PFPP e outra xa interna. Desde entón é a forma predominante de traballar as linguas. De feito, agás en 1º polo tema da adquisición lectora, no resto de Primaria non temos libros de texto das linguas, agás inglés. (PPO0000012)</p>	<p>Transferencia e impacto en las aulas y en la forma de trabajar de los docentes después de finalizar el programa. CA: error, sentido</p>
<p>(...) una de las claves del programa, en mi opinión, es la apuesta decidida por la escritura lejos de esos cuestionarios al uso que llenan libros de texto y similares, lejos de comentarios de pregunta-respuesta después de "leer"? un texto muchas veces. Este programa apuesta por la escritura como creación, como expresión y parte consustancial de una buena lectura, de una lectura de "verdad" no de una lectura artificiosa y mecánica (aplausos para los autores escogidos). Nosotros creemos que esto es fundamental en la escuela y tenemos que dar herramientas, información y posibilidades a nuestro alumnado para que sea</p>	<p>Escribir (destaca la importancia de la escritura en el programa EcL como una de sus características más originales e interesantes). Comentarios sobre la competencia</p>

capaz de escribir. Para nosotros escribir es algo así, como poder mantener una conversación con alguien que no sabemos, quién algún día nos puede llegar a leer y esto es mucho más que magia y es lo que buscamos y queremos para nuestros niños que vayan abriéndose en estas comunicaciones. (PPO0000013)	comunicativa y su necesaria dimensión escrita (lectura y escritura) CA: sentido de las prácticas
(...) a pesar de ser una senda muy estudiada y contrastada es sumamente flexible y sugerente, adaptable a la realidad de cada escuela. Las actividades concretas se diseñan en la escuela y no vienen impuestas en ningún momento. (PPO0000013)	Destaca la adaptación y flexibilidad del programa como un elemento de valor. Se ajusta al contexto (físico y social) y a las necesidades de los/as participantes. CA: error, sentido
Partir dun libro para traballar a expresión escrita de múltiples e variados xeitos foi moi enriquecedor, tamén para o profesorado, dado que abre novos camiños e propostas para mellorar a expresión oral, escrita e comprensión lectora do noso alumnado. (PPO0000015)	Destaca el valor de la lectura literaria como fuente de reflexión lingüística más allá de la literatura (nuevos caminos y propuestas para mejorar la expresión oral, escrita y comprensión lectora) CA: control, error
Outra reflexión, a proposta didáctica de "Escribir como lectores", encaixa moi ben tamén cos itinerarios lectores, de feito, conxugando ambos, xa tes resolta un tanto por cento elevado da programación anual, por non dicir toda, se non traballas as CCNN e CCSS por proxectos. (PPO0000012)	Valoración de la propuesta didáctica como elemento facilitador de la construcción de itinerarios lectores (*) CA: control
(...) la acertada elección de los dos libros con los que	Valoración de la elección de los textos

trabajamos y la personalidad cautivadora y profesionalidad de sus autores en los encuentros que tuvimos. Encuentros que se produjeron fuera del horario escolar y esto supuso una nueva circunstancia que no teníamos vivido antes. Los resultados son muy buenos, asistieron familias y a veces madres que también había leído también los libros y tenían interés propio por escuchar y encontrarse con su autor.

Tenemos muy buenos recuerdos de estas experiencias y por ello a raíz de nuestra primera intervención en el programa, diseñamos en colaboración con una empresa local de Pontevedra de actividades extraescolares un proyecto que contenía actividades extraescolares relacionadas con la escritura, la palabra y el teatro y llevaba la posibilidad de tener un encuentro trimestral con las familias, basados en nuestra experiencia. Diseñamos el proyecto lo entregamos al Ayuntamiento para que estudiara su financiación y al final no llegó a salir por inercia administrativa, aunque tal vez se pueda volver a intentar en el futuro. (PPO0000013)

Traballar o mesmo libro dende Ed. Infantil a 6º Primaria resultou moi motivador para o alumnado, chegando incluso a traspasar as portas do colexio e implicar ás familias. (PPO0000015)

En resumen, valoramos muy positivamente haber participado en este programa que nos ayudó a hacer cosas nuevas en la escuela, que aprendimos directamente de las personas que vinieron a ponerla en marcha, que estuvieron siempre ahí ayudando y asesorando en cómo hacer las cosas y conseguimos productos de los que estamos muy satisfechos tanto nosotros como nuestros alumnos, incorporamos otras formas de trabajar los curriculums y también establecimos nueva relaciones con las familias, que por los comentarios que nos hacen llegar están muy satisfechas de haber participado en esta experiencia que deseamos que se vuelva a repetir cuando sea posible. (PPO0000013)

Agradecemos estas propuestas que apuestan por una escuela nueva, viva y motivadora. (PPO0000013)

y de los autores del programa.
Valoración de los propios encuentros como elementos constituyentes de la eficacia del programa, en especial con referencia a la conexión alumnado-familias.
Mención a iniciativas que se derivan del desarrollo del programa y que han constituido innovación y conexión con la comunidad.
CA: control

Valoración de la estrategia de "adecuar las lecturas" y el compartir.
CA: control, error, sentido, tiempo

Valoración de la innovación, la organización externa, el asesoramiento y la formación a cargo de ME y las relaciones curriculares explicitadas.

CA: control, error, tiempo, sentido

(*) Itinerarios lectores: concepto

que forma parte preceptiva de los **Planes de Lectura y escritura de los centros en Galicia**. Está relacionado con la selección de lecturas (obligatorias o no) que se propondrán a los alumnos/as a lo largo de cada etapa.

5.1.4.2. Testimonio de mediadores/as expertas y asesores/as. **Análisis de categorías**

Una mirada interesante al desarrollo del programa de intervención que sometemos a estudio, una mirada que proporciona un nuevo contraste, esta vez directamente con el punto de vista del investigador, que ha participado en la acción también como coordinador de la misma. Reproducimos a continuación un segmento de la conversación sostenida entre tres asesores de formación permanente del profesorado en Centros de formación de tres comunidades autónomas de España que han coordinado el programa EcL en el mismo período en que se desarrolla el proceso de investigación. La cuestión que se plantea, de nuevo, como en las conversaciones con los docentes y directores/as de los centros implicados, es abierta e incide en las características más significativas, los aspectos que más han llamado la atención de estos actantes expertos en su experiencia.

Observaciones de asesores/as y coordinadores/as del programa en diferentes lugares	Conceptualización
--	-------------------

Escribir como Lectores resultó ser un proyecto muy potente de formación del profesorado, de las pocas actividades de formación que han tenido un impacto más evidente de transferencia a las aulas y ha provocado cambios en la metodología del profesorado que ha participado en el mismo. De hecho hemos podido comprobar que han continuado desarrollando proyectos de forma similar por su cuenta. (PEO0000001)

Valoración del carácter transformador del programa EcL. Formación, aprendizaje, transferencia e

<p>Los ingredientes que tiene este proyecto, que lo hacen tan eficaz:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Combinar la formación del profesorado y la aplicación en el aula de la metodología que se propone ○ La posibilidad de poder observar un buen modelo de actuación en el aula. La mayoría del profesorado solo tienen como referentes los profesores que ellos han tenido. <p>Nuestro sistema es bastante cerrado y no permite observar casi nunca a otros compañeros actuando en el aula. En este caso, pueden observar cómo se aplica la metodología que propone ecl en los talleres que hace Laura, que es un modelo muy bueno.</p> <p>La inclusividad: es un modelo que contempla en su diseño la posibilidad de que alumnos de capacidades muy diversas participen en todas las actividades y puedan expresarse oralmente y por escrito cada uno a su nivel. No es posible no participar. Absolutamente todas las actividades escolares en las etapas obligatorias deberían ser diseñadas con este criterio.</p> <p>La invitación a pensar. La lectura invoca procesos mentales (visualización, anticipación y predicción, reflexión...) conexiones con las experiencias cercanas y con mundos lejanos, y genera la necesidad de aprender más para poder entender mejor ese mundo que nos presenta la lectura. Fomenta el pensamiento crítico y la creatividad, cuando exige al alumno recrear la lectura para transformarla en un nuevo producto (bien sea texto, trabajo artístico,) La motivación extra que supone la posibilidad de entrevistarse con el autor y presentarle las producciones propias.</p>	<p>impacto en los centros.</p> <p>Carácter práctico. Los talleres Compartir experiencias con otros docentes.</p> <p>Inclusividad. Todos tienen un lugar CA: Control, error</p> <p>Lectura como pretexto para la construcción de habilidades de pensamiento. Diálogo como herramienta fundamental. CA: Tiempo, control</p> <p>Escritura como tarea fundamental Motivación CA: Sentido</p>
<p>Las propuestas de trabajo desarrolladas por las docentes demostraron su propia autoría. Si bien hay diferencias cualitativas entre las presentaciones, en su mayoría realizaron propuestas creativas, buscando caminos alternativos y diversos para que los alumnos logaran una</p>	<p>Creatividad de las propuestas. Actividad, libertad creativa,</p>

lectura interpretativa de la novela y, a la vez, pudieran recrearla a través de la escritura en diversos formatos e incluyendo actividades como la actuación, la actividad plástica, la música, el uso diversos medios de comunicación, la participación de la comunidad, los procesos de investigación, etc. En muchas escuelas se presentó el proyecto a los padres quienes participaron en algunos tramos de su desarrollo. Esto ocurrió también con integrantes de la comunidad. (PEO0000003)

diversos formatos, diversos medios y soportes, investigación. Participación de la comunidad.

Las actividades más significativas que pusieron de manifiesto la autoría han sido, por un lado las que promovieron la creatividad y la imaginación de los alumnos dentro del campo literario y, por el otro, las que generaron a partir de las particularidades del género literario, una actitud investigativa que incentivó el desarrollo de operaciones de pensamiento y favoreció un aprendizaje autónomo.

Promover la creatividad y el uso de la imaginación. Autonomía.

Los docentes manifestaron que se superó el nivel de lectura, leyendo para otros. Esta propuesta que se reconoce como valiosa se logró por el aumento significativo del tiempo destinado a la lectura; tiempo que, en muchos casos, fue propuesto por los propios alumnos.

Valor de constituir una "comunidad de prácticas". Aumento del tiempo de las prácticas.

En los Encuentros con los docentes, estos reflexionaron sobre el comportamiento como "lectores-escritores" de sus alumnos. Así expresaron que hubo:

- Aprovechamiento de las potencialidades de cada grupo de alumnos
- Participación activa sin distinción rural-urbana
- Decisión de no anticipar la lectura para mantener el entusiasmo junto a los alumnos
- Concreción de lecturas sociales y de la realidad; la relación con los abuelos, el poder entender las características y vicisitudes de la época en que vivieron
- Parangón entre "Escribir como Lectores" e Investigadores
- Recuperación del trabajo en grupos
- Importancia del entusiasmo mostrado por los docentes de otras áreas
- Aprovechamiento de recursos no curriculares para enriquecer la comprensión
- Valoración de la posibilidad de compartir los materiales con otros grupos
- Valoración de la posibilidad de integrar a

CA: Tiempo, sentido, control (autonomía)

<p>la propuesta a niños que provienen de grupos de alto riesgo social, con resultados positivos. Sirvió a su proceso de integración a las actividades escolares</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Los procesos de integración promovieron en la mayoría de los alumnos un mayor grado de autonomía en el trabajo escolar." <p>"Resultó interesante escuchar afirmaciones como: <i>"Me di cuenta de que los alumnos se entusiasman cuando los adultos comunicamos también con entusiasmo". "Es muy importante aprovechar lo que los chicos traen, generando espacios para que se expresen sin ninguna limitación". "El docente debe crear un entorno pedagógico que movilice". "</i> (Salles & Muavero, 2014)</p>	<p>Partir de las necesidades del alumnado. Conocer los conocimientos previos. Respetar los niveles de logro. Validar. CA: Sentido, control, error</p>
<p>¿Cómo muestran los docentes sus prácticas a partir de la implementación del proyecto?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Como prácticas producto de la interacción y expuestas a la observación de otros: colegas, bibliotecarios, directivos, pareja pedagógica. ○ Como prácticas legitimadas desde un lugar político, capaces de promover y sostener la meta-comunicación con los alumnos que aprenden, quienes formulan opinión frente a la actividad propuesta por el docente, o adoptan una actitud crítica frente al hecho literario, y a quienes se los reconoce capaces de autoría. ○ Como situaciones que generan temores, dudas y desencantos tanto como alegría y asombro. ○ Como prácticas que muestran apropiación de los conocimientos que circularon a través del proyecto y, a la vez, generación de nuevos saberes propios para cada grupo. ○ Como prácticas que pueden romper el modelo clásico y lograr que los alumnos se involucren. ○ Como prácticas que los muestran a sí mismos descubriéndose como enseñantes y aprendices de sus propios alumnos a partir de la reflexión compartida acerca de sus prácticas cotidianas. 	<p>Compartir (comunidad de prácticas también docente) Legitimar (también docentes) los niveles de logro individuales y los conocimientos previos e intereses. Aprendizaje e innovación didáctica. Autonomía y fomento de la motivación intrínseca. Reflexión compartida. CA: Sentido, control, error, Tiempo.</p>
<p>Quedan evidenciados los dos subsistemas presentes en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ la estructura de las tareas académicas: el currículum en acción con sus contenidos, métodos, estrategias, actividades, evaluación del desempeño de los niños; ○ la estructura de participación social: el clima social 	

del aula, los diferentes niveles de participación de alumnos, otros docentes y, en algún caso, padres.

Lo primero que me resultó interesante de este programa es que está orientado a trabajar los textos de las obras literarias atendiendo a aspectos de comprensión y producción escrita, frente a otras propuestas que tienden a separarlas o a trabajarlas en momentos diferentes. (PEO0000002)

Muchas de las prácticas propuestas integran actividades de comprensión lectora que se completan y adquieren significado con actividades de producción de textos en los que el alumnado recrea el texto, lo reescribe, se apropia de él, de forma que el entendimiento es más completo porque la implicación es más real.

Los procesos de investigación en torno a algunos aspectos de las obras es otro de los puntos destacados de este programa. No sólo se trabaja la competencia lectora y lingüística, también la competencia en información, la mediática, la digital, etc.

Otro de los aspectos que destacaría del programa es que los textos se analizan desde múltiples perspectivas y se ponen en juegos no sólo habilidades lingüísticas sino también habilidades estratégicas y metacognitivas y tipologías de textos muy diferentes.

También resaltaría el papel activo del alumnado en las propuestas y las comunidades de lectores que se crean.

Los centros de nuestro ámbito de actuación valoraron excelentemente el programa porque les permitió introducir una nueva metodología para trabajar la lectura y la escritura, les permitió recibir asesoramiento en sus propias aulas y trabajar colaborativamente con otros centros. La visita de los autores es muy apreciada por profesorado y alumnado. También la variedad de propuestas y actividades presentadas y la posibilidad de adaptar las obras a distintos niveles educativos y trabajar con distintos niveles de análisis.

Dimensión estética, compromiso con la lectura. Escritura y lectura intrínsecamente unidas.

Creación de textos, escribir como lectores, comprensión lectora profunda. Escritura constante y sostenida.

Investigación y proyectos de escritura. Otras competencias clave (digital, mediática, aprender a aprender)

Variedad de géneros textuales y variedad de estrategias y habilidades de pensamiento. Motivación intrínseca, autonomía.

Valoración positiva por parte del profesorado. Innovación metodológica, colaboración con otros docentes. Nuevas perspectivas para la didáctica de la lengua y la mejora de la competencia lectora y escritora.

CA: Control, error, sentido

La experiencia presentada permite vislumbrar el contexto de reflexión metodológica que ofrece el Proyecto EcL. De este modo, se puso en evidencia que, para que el aula funcione como una comunidad de lectores y escritores (en este caso, de literatura), requiere centrar la mirada en las ideas que, sobre los procesos de enseñanza y las características del alumnado, posee el profesorado. Para ello, el Proyecto EcL se introduce en la dinámica de las aulas posibilitando situaciones en las que el alumnado se apropie de una obra literaria y, desde la concepción que ésta no se acaba de escribir nunca (ya que sus lectores la re-escriben constantemente), elaboren interpretaciones y versiones propias de la misma. (PEO0000004)

Comunidad de lectores y escritores - centrar la mirada en ideas previas. Propicia situaciones de apropiación y autoconcepto (escritor/a)

CA: control, sentido, error

La dinámica propuesta por el Proyecto, combinando la dinamización en las aulas con las sesiones de reflexión metodológica sobre lo acontecido en las mismas, ha permitido registrar escenas en las que el alumnado ha podido compartir intercambios literarios con sus compañeros, disponer de la palabra escrita utilizando sus propios recursos lingüísticos, participar en conversaciones con otros lectores y escritores de la misma obra. En síntesis, sentirse lector y escritor participando en una comunidad (por supuesto, alcanzando en cada aula distintos niveles de logro en su concreción). (Benítez & Palacios, 2014)

Compartir intercambios literarios, participar en conversaciones, sentirse escritores y lectores (club, comunidad).

Diferentes niveles de logro

CA: sentido, error, tiempo

En este sentido, muchas han sido las situaciones vividas en las que el alumnado expresaba su sorpresa ante las propuestas dinamizadas (“¿puedo escribir lo que me parece sobre esta escena?”, “¿podemos inventarnos lo que este personaje le diría a este otro y contarlo en forma de teatro?, ¿eso se puede hacer?”) o, por ejemplo, ante el hecho de que los textos requieren ser revisados y mejorados. En relación con este último aspecto, se observaron muchos casos en los que el alumnado, si bien en los primeros intentos realizados para hacer una revisión textual consideraba que su escrito estaba “bien” -situación provocada, quizás, por la falta de costumbre ante este tipo de propuesta-, fue descubriéndose, de forma paralela al proceso que siguió el profesorado para analizar su actuación ante estos procesos, capaces de revisar un amplio abanico de aspectos del lenguaje.

Sorprende ante las propuestas, sorpresa ante la posibilidad de revisión y mejora de los textos.

CA: Control, error, tiempo

Por último, cabe destacar la riqueza de la amplia variedad de producción escrita intertextual que desarrollaron los

Riqueza y variedad géneros textuales
CA: sentido

distintos grupos que participaron en esta experiencia.

El proceso previo de reflexión y el trabajo colaborativo entre la docente y la pareja pedagógica permitió reconocer al grafiti como una práctica letrada vernácula con mucho potencial para los jóvenes. (*) (Quintana, Palacios, & Benítez, 2014)

Reflexión y trabajo colaborativo. También entre docentes
CA: control, error, tiempo

La profesora pudo innovar sus prácticas en base a principios de intertextualidad, atención a las prácticas letradas y trabajo colaborativo para planificar y revisar textos, propuestos por el Proyecto ECL.

Intertextualidad, prácticas letradas (genuinas), trabajo colaborativo, revisión textual.
CA: control, error, sentido

El proceso creativo de escritura de poemas y grafiti permitió desplegar el potencial poético del estudiante - en diálogo con otros lenguajes asociados (hip hop, beat box, reggaeton y salsa)- y redescubrir el arte poético como medio para elaborar simbólicamente sus sentimientos y percepciones sobre quiénes son, reconociendo la posibilidad de hablar desde la transgresión y, sobre todo, afirmando de manera positiva su identidad adolescente en el contexto de la cultura grupal y comunitaria. (PEO0000005)

Desplegar el potencial poético, diálogo con otros lenguajes, afirmar la identidad en el contexto cultural de grupo.
CA: Sentido, control, error

(*) El centro en el que se desarrolla la experiencia que se presenta, se encuentra ubicado en una zona populosa de Chorrillos (Lima, Perú), considerada de riesgo por la presencia de micro-comercializadores de drogas y de pandillas organizadas. La realidad de este contexto limitaba su acceso a proyectos educativos externos; sin embargo se consideró interesante proponer su incorporación al Proyecto Escribir como Lectores

Las estrategias metodológicas que sugiere el Proyecto ECL podrían estar en la base de los espacios de confianza entre el profesorado y el alumnado que se han registrado. Este hecho permitiría describir el aire innovador que dichas estrategias ofrecen y asumir este tipo de innovación para seguir creciendo de forma que las aulas funcionen como comunidades de lectores y escritores de literatura.

Espacios de confianza, aire innovador, comunidades de lectores y escritores de literatura
CA: control, tiempo

La reflexión respecto a la experiencia que se presenta permite considerar, a modo de conclusión, los aspectos que han propiciado algún tipo de cambio en las prácticas de lectura y escritura (teniendo en cuenta y valorando todo tipo de mejora, aún las de menor incidencia) en la dinámica de las aulas. Se comparten a continuación las que se consideran más destacadas:

- El rol activo del alumnado durante muchas de las prácticas del lenguaje observadas permitió registrar escenas en las que los chicos y las chicas están leyendo con curiosidad, ciertamente interesados e involucrados con los personajes y la trama de la obra.
 - La concepción de la lectura y escritura como una experiencia personal y grupal, enriquece la propia identidad del alumnado: en esta línea se pudo observar la satisfacción del alumnado al sentirse capaz de aportar, reconducir sus interpretaciones acerca de la narrativa, etc. Por su parte, gran parte del profesorado expresó su comprobación respecto a que, leer con los demás, es mucho más que leer para practicar y desarrollar determinados hábitos lectores. La lectura en voz alta y comentada fue una experiencia que enriqueció los significados de la trama, provocó interés y revalorizó la lectura en el aula. Por ejemplo, tomar la voz de un personaje de la obra dio lugar al alumnado a empatizar con sus emociones, a “descubrirse” y conocer a sus compañeros/as, a generar diálogos en contextos de complicidad y aprendizaje.
 - La valoración de los procesos de crecimiento y aprendizaje –no sólo de los resultados-, ha permitido que gran parte del profesorado participante pudiese incorporar, al proceso de escritura organizado en sus respectivas aulas, la expresión de las primeras ideas aportadas por el grupo; los primeros borradores y registros colectivos; la recuperación de las ideas previas en momentos de producción textual; etc.
 - La re-escritura textual (dándole la palabra a los personajes; cambiando la trama de ciertos párrafos; contando la historia desde la perspectiva de distintos personajes; etc.) fue evaluada por el profesorado como un adecuado camino para trabajar los procesos de comprensión.
 - La visita de la autora de la obra a las aulas es, sin
-

Cambios en las prácticas (rol activo del alumnado, lectura como experiencia personal y grupal, enriquece la propia identidad, valoración de procesos de crecimiento y aprendizaje - no sólo los resultados - y la posibilidad de modelar la identidad (descubrirse), re-escritura textual, diálogo con los autores, evaluación, reflexión.

CA: control, sentido, tiempo, error

duda, un hito del Proyecto pues permite al alumnado, por un lado, dialogar con ella desde el lugar de “escritor” (cada vez que leemos un texto, evidentemente estamos reescribiéndolo a partir de las propias interpretaciones) y por otro, comentarle los cambios, enriquecimientos, etc. que han aportado a la obra a través de sus propios textos (intertextualidad). Algunos grupos asumieron una actitud reflexiva, tomando el rol de algunos personajes y criticando su papel frente a ella; otros se desenvolvieron como entrevistadores pero, sin duda, para todos fue una oportunidad de acercarse al oficio de escritor desde su propia experiencia de autores. (PEO0000006) (Lasso, Carnevali, & Sobrino, 2014)

Quienes asistimos al Taller de cierre en noviembre de 2011 –equipo del Proyecto Escribir como Lectores en Argentina con supervisores, directivos y docentes de las escuelas participantes - compartimos relatos, exposiciones y presentaciones de trabajos en diferentes soportes que enriquecieron nuestra experiencia profesional y personal. (PEO0000003) (Salles & Muavero, 2014)

Todas y cada una de las escuelas mostraron los modos de apropiación de un proyecto que les ofreció crear su propia narrativa a partir de la lectura de “Octubre, un crimen”. Una narrativa que surgió de la interpretación particular que, de la novela, hizo cada docente con sus alumnos.

Así fue como nos encontramos frente a la visualización de un cortometraje, asombrados ante un formato que, si bien estaba previsto, superó las expectativas que pudiéramos tener respecto de su dimensión, no sólo por lo extensivo sino por la complejidad que significó como experiencia colaborativa y, por ende, formativa para todos los participantes.

Seguramente todos los que intervinieron aprendieron mucho. Nosotros también. Pero más que de técnica cinematográfica, aprendieron y aprendimos el valor que pueden tener las ideas compartidas, y los esfuerzos realizados para su concreción en una producción colectiva. Una verdadera síntesis entre el deseo que motoriza y el conocimiento que, al decir de Alicia Fernández, se construye entre “nosotros queremos” y “nosotros

Crear una narrativa propia, interpretación particular, intertextualidad (formato audiovisual), complejidad y sorpresa.

CA: control

Ideas compartidas, esfuerzos para una producción colectiva: "nosotros queremos - nosotros podemos"

CA: control, error,

podemos”.

tiempo, sentido

Y en ese “nosotros” está implicado también nuestro desafío inicial: el de instalar el género policial en la escuela. Una novela de enigma, una historia atractiva para niños y adolescentes, un argumento factible de trasladar a otro género discursivo, todo ello ha sido la puerta de entrada que elegimos para que nos acompañaran quienes enseñan y quienes aprenden con la esperanza de ser maravillados.

5.2. ENFOQUE HERMENÉUTICO - COMPRENSIVO. DECIR, HACER, PENSAR (SABER, CREER)

"El ruido de lo que hacemos no permite a los alumnos escuchar lo que decimos."

El investigador se enfrenta a la consignación de lo que sucede a través de un determinado modo de mirar. Este enfoque hermenéutico procede siempre a través de un filtro. Sirvan unas breves líneas para mostrar - así sea de un modo muy esencial - cuál ha sido el filtro que sitúa al investigador ante lo que ve, lo que escucha y lo que percibe, mediante la observación de todo cuanto puede ser observado en las aulas, en los grupos de discusión, en el entorno mismo de los centros. Todo informa y lo hace en ocasiones de un modo difícil de transcribir en un cuaderno de campo. En cualquier caso, entendemos que resultará clarificador conocer cómo procede el investigador a consignar sus apreciaciones sobre lo que sucede en las aulas y los grupos de discusión. Se trata de intentar percibir no solamente lo que es visible, audible, palpable... sino lo que está un poco más allá, detrás de las líneas.

Son como las capas de una cebolla. Son el envoltorio de nuestra mirada hacia el proceso educativo, hacia nuestra labor. La primera es la más visible, la capa externa, la más fina, es **lo que decimos** (acerca de la educación, del proceso de aprender, del oficio de enseñar); más adentro está **lo que en realidad hacemos**, la segunda capa, que en ocasiones es coherente con la primera y en otras no tanto; por debajo de estas dos capas, en el corazón de esa cebolla está **lo que pensamos, lo que**

creemos. Este paradigma personal guía nuestras acciones y dicta nuestro discurso, todo ello dentro de un contexto determinado que condiciona, modera y permite - o dificulta - la coherencia entre nuestras tres capas.

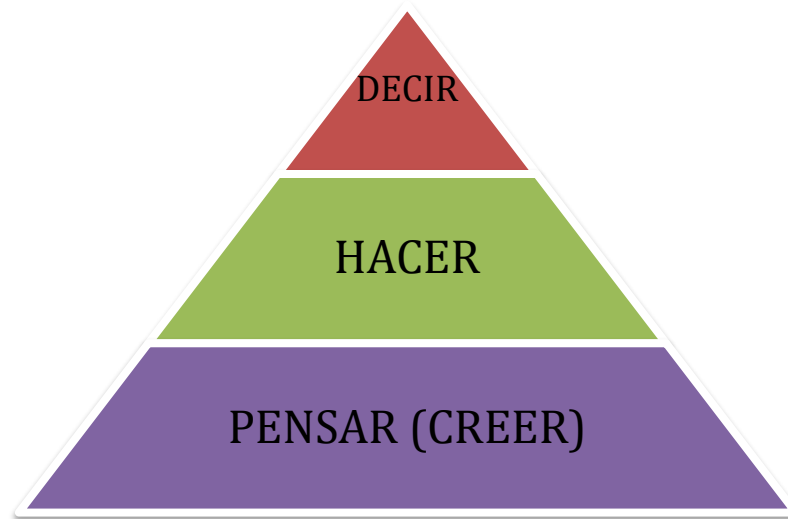


Figura 5.2. Decir, hacer, pensar

Asumiendo como punto de partida la existencia de estas tres capas en el comportamiento del profesorado, entendemos que el desarrollo de un programa de intervención didáctica, puede tratar de influir en todas ellas. Entendemos que la dificultad para esta influencia es mayor a medida que descendemos en la pirámide, a medida que profundizamos capa a capa hacia territorios que son incluso poco conocidos (en ocasiones poco reflexionados) para los propios profesores y profesoras protagonistas.

La experiencia en formación permanente del profesorado en ejercicio nos muestra que **resulta relativamente factible cambiar lo que el profesorado "dice"**, el discurso, la dialéctica y la argumentación teórica. En nuestro país, en los últimos 40 años, se han sucedido varias leyes orgánicas referidas a la educación (LGE, LODE, LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE), que han supuesto importantes innovaciones teóricas, terminológicas, dialécticas; los profesores han ido incorporando nuevas ideas, nuevas palabras y conceptos para explicar lo que hacen, pero estas normas han repercutido

mucho menos en lo que los profesores "hacen". Una observación atenta de los centros educativos, desde sus ensordecedoras sirenas, sus aulas con mobiliario en formación ortogonal, los pupitres individuales en filas y columnas que miran hacia la pizarra (sea esta analógica o una novedosa pizarra digital interactiva y conectada a la red), la departamentalización disciplinar, los horarios compartimentados, la proliferación de los libros de texto, las notas numéricas... son innumerables las señales que muestran la distancia sideral que separa con frecuencia el discurso pedagógico de la realidad cotidiana.

Parece, por tanto, mucho **más difícil cambiar lo que el profesorado "hace"**. Existen múltiples factores contextuales que pueden explicar - y en el proceso de análisis que nos ocupa tendremos ocasión de valorarlos - esta dificultad que, por otra parte es común en cualquier ámbito del comportamiento. Se trata de una de las principales leyes de la física, la primera ley de Newton, que habla de una tendencia natural - la inercia - que nos mueve a mantener el estado (sea este de reposo o movimiento, lo que aplicado a nuestro ámbito de investigación serían estados de inacción, de rutina, o de cambio, de actividad innovadora) siempre que no actúe una fuerza diferente que provoque cambios. Esta tendencia a mantener lo conocido, lo que ha sido habitual - aún a sabiendas de que quizá no sea lo mejor posible - se vuelve muy poderosa cuando el contexto es exigente y la responsabilidad es alta. Para el profesorado, cambiar lo que hacemos es sinónimo de enfrentarnos a conflictos en todo nuestro contexto (alumnado, familias, claustro y dirección, comunidad educativa). En muchas ocasiones esta fuerza es mayor que la que nos mueve a cambiar. Entonces, no hay cambio.

¿Y qué hay entonces de lo que el profesorado piensa? Pues esta es la capa interna y más oculta de la cebolla en cuestión. La que resulta menos accesible y por ello más difícil de transformar. En muchas ocasiones resulta necesario comenzar por ayudar a los profesores y profesoras a acceder a esa capa más profunda. En general no somos muy conscientes de nuestras creencias más arraigadas. Estamos llenos de prejuicios y estereotipos que simplifican la realidad y al mismo tiempo la empobrecen.

Vuelve a ser un proceso natural, forma parte del funcionamiento básico de nuestro intelecto y nos permite lidiar con el día a día, sin tener que cuestionar permanentemente todas y cada una de nuestras decisiones y acciones.

No obstante, existe una plataforma, un "paradigma" personal, que aún desde las profundidades, dirige nuestras acciones, empuja nuestras decisiones y apreciaciones y modula nuestro discurso. Por lo tanto, es imprescindible tratar de acceder a esta capa profunda para sacar a la luz lo que creemos. Solo así podremos saber si estamos conformes o no con estos valores y actitudes, o si habremos de tratar de modularlos, de renovarlos, para ser mejores profesionales o, al menos, profesionales que cumplen con la legislación vigente.

Decididamente esta es la capa más difícil de transformar. También es la más importante. Al constituir la base que sustenta a las otras dos capas, cualquier cambio en las capas externas será un cambio estético, una transformación que nos condene a la incoherencia y, por lo tanto, a no ser duradera. Las exigencias del contexto, las fuerzas de la reacción, la harán desaparecer más pronto que tarde, para acomodar lo que hacemos y lo que decimos a lo que, en realidad, pensamos.

Entendemos que el programa de intervención EcL trata de actuar en los tres planos mencionados. La intención última de este programa es la de promover un cambio que afecte a la capa más profunda, a lo que el profesorado piensa sobre el proceso de construcción de la escritura, sobre la literatura como plataforma y la creación de una comunidad de aprendizaje como escenario privilegiado para aprender en contextos de educación obligatoria. Para tratar de acceder a esta capa profunda, en la que residen las creencias, los saberes y los valores y actitudes, actuamos sobre las capas más superficiales.

El programa se estructura en dos fases:

Una fase de diagnóstico, que contempla la interacción con el profesorado que participa en el programa mediante dos momentos diferentes: un tiempo de conversación y otro para la visita a las aulas. En esta fase, el investigador ha centrado la observación fundamentalmente en lo que el profesorado "dice" y trata de interpretarlo, especialmente mediante el contraste con lo que el profesorado "hace".

La visita a las aulas incluye una intervención de un miembro experto del programa que desarrolla con el alumnado una secuencia didáctica sencilla. Esta secuencia, no obstante, incorpora todos los aspectos metodológicos que el programa va a proponer. Los datos primarios para esta fase se obtienen mediante la observación participante de lo que sucede en las aulas, se efectúa una grabación en vídeo, de las características de las propias aulas (su mobiliario, su disposición, los elementos que decoran sus paredes, los recursos disponibles; también de las actitudes, comportamientos y producciones de los alumnos y alumnas, y de las observaciones "in situ" del profesorado).

Los tiempos de conversación con los profesores y profesoras que participan en el programa, en clave de sesión de formación con experto/a, proporcionan los momentos más valiosos para conocer lo que el profesorado "dice". Los datos primarios que se extraen en estos momentos se analizan mediante la hermenéutica, el análisis del discurso nos permite inferir el **momento metodológico** en que cada participante está con respecto a los **constructos básicos del programa**.

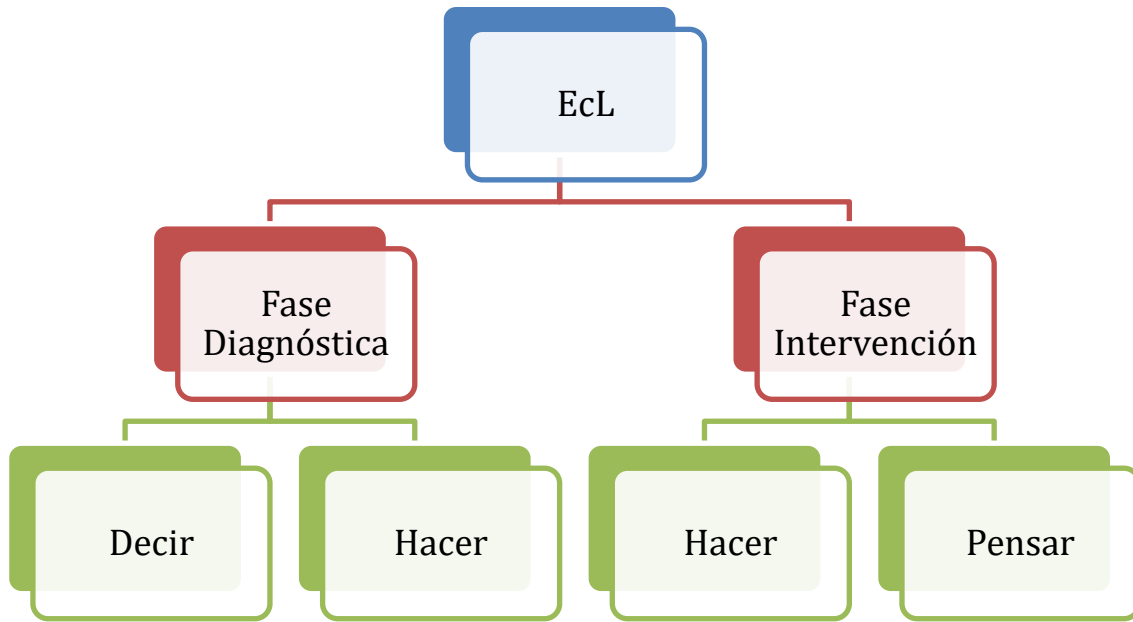


Figura 5.3. Fases del Programa de Intervención EcL. Relación con capas del pensamiento

Más adelante, comienza la fase de intervención. Esta segunda fase comprende de nuevo momentos para la conversación con el profesorado participante, así como visitas a sus aulas. En esta segunda fase se establecen varias visitas y sesiones de conversación (tres sesiones de conversación y formación, y además una visita a cada uno de los centros implicados); se establece una sesión más en el programa, en la que el/la autor/a de la obra literaria que se ha utilizado como soporte visita los centros implicados en el programa.

A partir de las observaciones efectuadas en la primera fase (de diagnóstico), se diseña la segunda fase (de intervención) para incidir en los aspectos que se han mostrado de mayor interés (o de mayor necesidad) en la fase inicial, a través de los dos mecanismos mencionados (la hermenéutica de los textos de las sesiones de conversación y el análisis de las grabaciones de las sesiones de aula).

Las mediadoras expertas que conducen el programa de intervención ajustan las propuestas de la fase de intervención al análisis que realizamos de lo sucedido en la

primera fase. Ha sido un proceso interesante para la investigación, que hemos realizado en cada inicio de cada una de las ediciones. Podríamos sintetizar en tres modalidades - sin ánimo de categorizar, puesto que no se trata de constructos definidos, sino de observaciones básicas para el ajuste de las propuestas didácticas - las que se derivan de tres momentos metodológicos en los que podríamos situar a los grupos observados, en función de su mayor o menor cercanía de su situación de partida con respecto a la propuesta del programa. Así consideramos:

Un primer momento que denominaremos tradicional.

"O acomodo da rutina e uns aparentes bos resultados convértense en desculpas para seguir facendo o mesmo un curso tras outro, pero existe un motivo máis poderoso para non mover ficha: o medo." (PPEULT0101)

Es el momento más alejado de la propuesta del programa. Las observaciones y comentarios de la profesora o el profesor que encuadramos en este momento genérico nos indican que sus creencias acerca del aprendizaje de la escritura se cimentan en la aplicación de métodos de corte analítico (silábicos o fonéticos), que se aplican por igual a todo el alumnado en un determinado momento - lo que conlleva que algunos alumnos muestren retrasos, dificultades y bloqueos en el proceso - y que lo ideal es que las cosas (las letras, las palabras, los signos ortográficos y demás componentes gráficos de la gramática) se vayan haciendo "bien" desde los primeros momentos, pues evitarán así la fijación de "vicios" que más tarde se hacen difíciles de "corregir".

"O paraugas habitual que empregamos ten nome e apelido: libro de texto. Debaixo del non chove e, se por riba poñemos o chubasqueiro (guía didáctica), estamos a salvo." (PPEULT0201)

Un segundo momento metodológico. Lo denominaremos de transición.

Este momento es un estadio que podríamos denominar de transición. Es una etapa de cambio y de transformación. Identificamos a los maestros y maestra en transición por sus preguntas, sus comentarios, sus apreciaciones, que nos sitúan ante la mirada pedagógica de quien comparte ya lo esencial de la propuesta del programa pero no ha sido capaz todavía de reajustar su metodología de modo que le resulte coherente. En ellos conviven modos y maneras propios de dos paradigmas diferentes y necesitan aportar coherencia al conjunto

El tercero de los momentos metodológicos, que denominaremos de ajuste.

El profesorado que ubicamos en este momento comparte en esencia las propuestas del programa, tanto en lo que respecta al proceso de construcción del lenguaje escrito como al componente social que estructura la propuesta. Lo inferimos de sus comentarios y apreciaciones acerca de cada una de las categorías de análisis. Su interés está en perfeccionar sus planteamientos metodológicos y asegurarse de la idoneidad curricular de sus secuencias didácticas.

Como elemento de apoyo para la observación y la interpretación utilizamos unas matrices que recogen algunos indicadores para este esfuerzo de intentar inferir de lo que se escucha o lee, lo que en verdad podría significar.

5.2.1. MATRIZ PARA EL ANÁLISIS HERMENÉUTICO. ECL. FASE DIAGNÓSTICA				
CONSTRUCTO TEÓRICO		POSTURA ANTE LAS PRIMERAS PROPUESTAS indicadores		
CONSTRUCCIÓN DE LA ESCRITURA		TRADICIONAL	TRANSICIÓN	AJUSTE
CAT EGO RIAS	TIEMPO	Le preocupa. Existen tiempos acotados	Le preocupa. Algunas secuencias le ocupan	organizar el tiempo

CUARTA PARTE. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

			"mucho tiempo"	
	CONTROL	Le preocupa, no se puede controlar	Dificultad para controlar	Mejorar la organización
	ERROR	Corregir. los errores se fijan. Escribir bien. Ortografía. Minúsculas.	Cómo corregir. cómo se ayudar a mejorar?	Cómo mejorar
	SENTIDO	ejercicios. No se puede atender a todos.	actividades Es difícil atender diferencias	tareas mejorar inclusión

Tabla 5.1. Matriz para el análisis hermenéutico. EcL Fase diagnóstica. Construir la escritura

5.2.2. MATRIZ PARA EL ANÁLISIS HERMENÉUTICO. ECL. FASE DIAGNÓSTICA				
CONSTRUCTO TEÓRICO		POSTURA ANTE LAS PRIMERAS PROPUESTAS		
		indicadores		
COMUNIDADES DE PRÁCTICA		TRADICIONAL	TRANSICIÓN	AJUSTE
CATEGORÍAS	TIEMPO	No hay tiempo	Lleva mucho tiempo	organizar el tiempo
	CONTROL	No se puede controlar. comportamiento. silencio. participación	Dificultad para controlar	mejorar la organización
	ERROR	corregir. los errores se fijan. se contagian. se esconden en el grupo	cómo corregir	cómo mejorar
	SENTIDO	ejercicios no se puede atender a todos. unos trabajan y otros no.	actividades difícil atender diferencias	tareas mejorar inclusión

Tabla 5.2. Matriz para el análisis hermenéutico. EcL Fase diagnóstica. Comunidades de práctica

5.2.3. MATRIZ PARA EL ANÁLISIS HERMENÉUTICO. ECL. FASE DIAGNÓSTICA				
CONSTRUCTO TEÓRICO		POSTURA ANTE LAS PRIMERAS PROPUESTAS		
TEORÍA TRANSACCIONAL		indicadores		
		TRADICIONAL	TRANSICIÓN	AJUSTE
CATEGORÍAS	TIEMPO	No hay tiempo	Lleva mucho tiempo	organizar el tiempo
	CONTROL	No se puede controlar. comportamiento. silencio. participación	Dificultad para controlar	mejorar la organización
	ERROR	corregir. los errores se fijan. se contagian. se esconden en el grupo	cómo corregir	cómo mejorar
	SENTIDO	ejercicios Fichas lectura no se puede atender a todos. unos trabajan y otros no.	actividades Pruebas comprobación difícil atender diferencias	tareas Club de lectura mejorar inclusión

Tabla 5.3. Matriz para el análisis hermenéutico. Ecl Fase diagnóstica. Teoría transaccional

5.2.4. MATRIZ PARA EL DISEÑO DE INTERVENCIÓN. ECL FASE INTERVENCIÓN			
ESTRATEGIA	MOMENTO METODOLÓGICO		
¿QUÉ AYUDA NECESITA?	TRADICIONAL	TRANSICIÓN	AJUSTE
	EXPERIENCIA Validar el punto de partida. Proponer mejoras concretas. Observar el comportamiento del alumnado y sus	PRÁCTICA Proponer mejoras sobre las prácticas. Modelar sus intervenciones y sus consignas. Poner en práctica estrategias y secuencias didácticas	CONCEPTUALIZACIÓN Reflexión compartida con colegas y expertos/as sobre la implantación y generalización de la experiencia. Modelado de

	producciones. Especialmente los alumnos con dificultades. Compartir observaciones y experiencia con otros profesores	guiadas y compartir con otros profesores sus observaciones y resultados.	estrategias didácticas y de organización de aula/centro.
--	--	---	--

Tabla 5.4. Matriz para el diseño de intervención. Ecl Fase de intervención

"Entendemos tamén – e esta quizais sexa a máis valiosa de todas as aprendizaxes que fixemos – que as profes aprendemos tanto ou máis que os nosos alumnos e alumnas cando puxemos en práctica estas propostas e nos xuntamos para compartir as nosas experiencias, para contrastar e reflexionar xuntas o que facíamos. Creemos que este modelo pode ser valioso para a formación do profesorado en xeral (PPEECL2801)

En definitiva, de lo que se trata es de ajustar las propuestas. La fase de diagnóstico opera como un primer acercamiento, con la atención puesta en cuál será la necesidad prioritaria, con la intención de ajustar la respuesta. En la tabla 5.4. se aprecian los rasgos básicos de la secuencia de ajuste. Se trata de una secuencia de actividad que entendemos que favorece el aprendizaje. Una secuencia que tiene un orden determinado, pues comienza con la EXPERIENCIA; continúa con la PRÁCTICA sostenida y continua, para proceder más tarde a la CONCEPTUALIZACIÓN. Y esta secuencia lógica y contrastada hemos comprobado que en muchas ocasiones no es la habitual en las secuencias didácticas que se plantean en las aulas. Con mucha frecuencia se procede de forma inversa y el primer paso que se ofrece al alumnado es el que nosotros planteamos como último, la conceptualización. Se comienza por explicar y trabajar con los conceptos, para proponer luego unas determinadas prácticas (ejercicios y actividades) que demuestren que el alumnado ha aprendido los conceptos explicados. ¿Y la experiencia? Pues muy a menudo no llega nunca.

Actuando de este modo es muy difícil aprender. Al menos si lo que pretendemos son aprendizajes significativos y perdurables.

"As sesións de traballo con nós, as profesoras e profesores que participábamós, respondían á mesma proposta das aulas, ou sexa, consistían en aprender xuntos, en compartir, conversar e construír significados a partir da experiencia." (PPEECL0901)

En el programa EcL implementamos esta secuencia didáctica en cada fase de la intervención. Entendemos que cada uno de los tres momentos metodológicos descritos anteriormente necesitan especialmente de cada uno de los procesos de aprendizaje que hemos mencionado en los párrafos anteriores. Esto es:

- ❖ El profesorado que se encuentra en el momento que denominamos tradicional necesita experimentar con nuevas estrategias. El énfasis de la intervención con el profesorado que ubicamos más cerca del primer momento metodológico está en proporcionarles la posibilidad de **ver, escuchar y asistir a experiencias nuevas** y diferentes a las que acostumbra a percibir. Su momento metodológico precisa de la experiencia.
- ❖ Las maestras y maestros que cualificamos como en transición necesitan practicas significativas y reveladoras. Sus dudas se centran más en la adecuación y la seguridad en lo que hace. Como en cualquier proceso de cambio, antes del asentamiento del mismo transcurre una etapa en la que cohabitan dos realidades (la que se pretende abandonar y la que se quiere abrazar). Resulta difícil dejar atrás los hábitos. Es preciso **construir nuevas rutinas, nuevos algoritmos**. Su momento precisa de la práctica sostenida y continua.
- ❖ Las docentes que ubicamos en el momento de ajuste necesitan conceptualizar lo que hacen. Tienen experiencia y han venido poniendo en práctica una metodología en la que creen y confían. Su preocupación está situada en la capacidad de **reflexionar para explicar con coherencia** lo que hacen. Su momento necesita de la conceptualización de su práctica.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS. SEGUNDA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

6.1. DETECCIÓN DE UNIDADES DE ANÁLISIS SIGNIFICATIVAS	276
6.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS. LA SECUENCIA DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	281
6.2.1. <i>El ámbito externo: la formación de los/as docentes</i>	283
6.2.2. <i>El ámbito interno: el trabajo en las aulas</i>	288
6.2.3. <i>El encuentro con el autor</i>	300
6.2.4. <i>Las producciones de alumnos y docentes</i>	304
6.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS. CUESTIONARIO	312
6.3.1. <i>CUESTIONARIO. DISEÑO Y MUESTRA</i>	312
6.3.2. <i>ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS</i>	315
6.2. INTERPRETACIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS REGISTRADAS A LA LUZ DEL PLANTEAMIENTO EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.	334
6.2.1. <i>EL TIEMPO. Primera categoría de análisis</i>	334
6.2.2. <i>EL CONTROL. Segunda categoría de análisis</i>	342
6.2.3. <i>EL ERROR. Tercera categoría de análisis</i>	355
6.2.4. <i>EL SENTIDO. Cuarta categoría de análisis</i>	365

6.1. DETECCIÓN DE UNIDADES DE ANÁLISIS SIGNIFICATIVAS

En este capítulo abordamos el desarrollo del diseño metodológico del presente estudio, cuya planificación hemos detallado en apartados anteriores, teniendo en cuenta el planteamiento epistemológico en relación al objeto de estudio y los objetivos que sustentan este trabajo de investigación.

Estos objetivos son los que en definitiva guían la indagación, tal como hemos especificado en apartados anteriores, en la investigación de corte etnográfico y, por tanto, establecen un marco epistemológico que ayuda a "dar sentido, interpretar y teorizar sobre los datos (...) de la mano de una variedad de procedimientos que permiten trabajar de ida y vuelta entre datos e ideas" (Schwandt, 2006, p. 35). Y dado que los datos que manejamos en el presente estudio provienen de fuentes diversas - tanto los que ilustran la fase de diagnóstico como los que se recogen en la fase de intervención - aplicaremos los conceptos de análisis e interpretación (Wolkot, 2001) a unos datos y a los otros, manteniendo la especificación que al respecto señala este autor:

La distinción otorga al análisis un rol más limitado, más preciso y más claramente definido que el sugerido por su uso más amplio; es un término con el que se suele abarcar todo lo relacionado con datos. (...) La interpretación, por el contrario, no deriva de procedimientos rigurosos, acordados, claramente especificados sino del esfuerzo en dar sentidos, actividad humana que incluye la intuición, la experiencia pasada, la emoción - atributos personales de investigadores humanos que pueden ser infinitamente discutidos, no aprobados o desaprobados a satisfacción de todos (pp. 32-33).

Por lo tanto, en el presente estudio, el análisis y las interpretaciones constituyen un ilación imbricada de los datos a medida que estos son recogidos en el campo (aulas donde se implementan ambas fases del programa de intervención que ha sido objeto de estudio) utilizando las estrategias que se especifican en apartados anteriores y sometidos a un proceso sucesivo pero también en cierto modo entrelazado y recurrente que atraviesa los siguientes niveles de análisis:

- ❖ A medida que el investigador ha leído las anotaciones del cuaderno de campo y revisado los archivos multimedia que recogen tanto las interacciones en las aulas como las sucedidas en los grupos de discusión, el investigador ha tenido la posibilidad de penetrar en los sucesos para describirlos e interpretarlos. Por lo tanto, **la descripción constituye un primer nivel, un nivel básico de análisis que requiere por parte del investigador decidir qué incluye y qué quedará fuera de su texto.** En este primer proceso, los datos son progresivamente condensados y presentados de la mano de un registro que verbaliza los significados que se les atribuyen, más que su literalidad descriptiva.
- ❖ Es entonces, tras este análisis recurrente de los datos, cuando surge el planteamiento del desafío de **construir categorías o temas que capturen patrones recurrentes que emanan de estos datos.** Taylor y Bogdan (1987) señalan:

Las categorías conceptuales y sus propiedades tienen una vida aparte de la evidencia de la cual provienen y que, si bien se trata de un proceso intuitivo por parte del investigador, concebir tal taxonomía implica también un sistema que emana tanto de la información recabada como de la orientación del investigador, de sus conocimientos sobre el tema y de los significados explicitados por los participantes de la investigación. (p. 36)

El proceso de construcción de categorías de análisis constituye el primer paso del procedimiento analítico, tratándose de "abstracciones creadas por el propio investigador, no de los datos en sí mismos" (Sirvent, 2003, p. 12). Es decir, estas categorías describen los datos pero también, hasta cierto punto, los interpretan. Este es el origen de las cuatro categorías de análisis que se presentan en este capítulo, todas ellas provienen de la condensación de datos de muy distinta procedencia, de fuentes directas e indirectas.

- ❖ Y en tercer lugar, tras la descripción y la categorización, el investigador está en condiciones de **"inferir, desarrollar modelos o generar teoría"** que, de acuerdo con Le Compte & Preisle (1993) implica "un proceso cognitivo que consiste en descubrir o manipular categorías abstractas y las relaciones que entre ellas tienen lugar" (p. 3). Por tanto, de acuerdo con el determinado enfoque epistemológico y metodológico que sustenta la presente investigación, se asume una noción de teoría

que cumple la función de contraste, de triangulación, en dos niveles. Diremos, siguiendo a Sirvent (2003) que es "una noción de teoría que sirve como instrumento de trabajo que puede diferenciarse en dos tipos" (p. 42).

Por un lado, una noción restringida a los cuerpos de teoría consolidada en el campo académico y científico (la teoría que se presenta en el segundo capítulo de este trabajo de investigación y que constituye los fundamentos que orientan la mirada del investigador); y por otro, una noción más amplia de teoría que hace referencia a la manera de pensar que el investigador va construyendo sobre el mundo y la vida; es decir, la teoría que se refiere a la posibilidad de todo ser humano de realizar abstracciones sobre su vida cotidiana, de teorizar (referido a la teoría que emerge de los datos del contexto de la investigación, que emerge de la descripción y de la interpretación de los mismos).

Esta segunda acepción de la teoría es, evidentemente, la que mayor relevancia cobra para este trabajo de investigación, pues lo que en definitiva se pretende es alcanzar una descripción clara y fundamentada en el campo de estudio para que, mediante un proceso de interpretación recursivo y triangulado, se pueda construir una teoría emergente que refleje distintos aspectos de la realidad objeto de estudio. Por este motivo, este estudio de tesis doctoral ha asumido la necesidad de conducirse mediante un diálogo constante y recursivo entre la teoría y la práctica, y seguir para ello una metodología que actuase desde el inicio como un andamiaje general y flexible que posibilitase la originalidad de las conclusiones que no estaban implícitas en los planteamientos de inicio. Los aportes de Grounded Theory - en español, Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002; y Sirvent, 2003) señalan dos herramientas que aportan sistematicidad a este proceso: el Método Comparativo Constante (MCC) y el Muestreo Teórico (MT).

Así pues, con la intención de plantear este capítulo con la necesaria claridad, el proceso de recogida, descripción e interpretación de los datos del campo de estudio, hemos optado por presentar la respectiva información atendiendo a las siguientes pautas:

- ❖ Mantener una relación continua entre la información que se presenta en este capítulo y la que se relaciona con el propio diseño de la investigación (véase el capítulo IV) y los planteamientos iniciales de la misma (véase el capítulo I).
- ❖ Teniendo en cuenta los planteamientos de la Teoría Fundamentada para la reducción y el tratamiento de los datos obtenidos en este estudio, optamos por utilizar un protocolo de actuación acorde con dicha teoría (propuesto por Sirvent, 2003) para identificar de este modo el proceso seguido para la construcción de las categorías de análisis que posibilitan, tras las sucesivas codificaciones, la emergencia de la teoría (véase tabla 6.1.)
- ❖ Dada la amplitud del trabajo de campo y sus múltiples formatos y soportes, optamos por presentar, a modo de ejemplos, solamente algunos de los segmentos de conversación, imágenes significativas, segmentos de interacción en aulas, retazos de texto y realizaciones de profesorado y alumnado, que resultan especialmente significativos, de modo que sirvan como ejemplo paradigmático del proceso seguido.

Como hemos mencionado, seguimos las directrices del Método Comparativo Constante (MCC en adelante) - propuesto por la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) - a partir de los trabajos sobre el tema de Glaser & Strauss (1967) y, fundamentalmente, las posteriores revisiones de Strauss y Corbin (2002) y Sirvent, 2003). Este proceso analítico permite manejar un gran volumen de información y, a partir de la misma, “construir conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori” (Íñiguez y Muños, 2004, p. 8).

El proceso del MCC definido por Glasser y Strauss (1967) requiere establecer y saturar categorías de análisis dentro de un proceso circular sistémico. Glasser (1962) lo explica en estos términos:

Aunque este método es un proceso de crecimiento continuo -cada estadio después de un tiempo se transforma en el siguiente- los estadios previos permanecen operativos a lo largo del análisis y proporcionan desarrollo continuo al estadio siguiente hasta que el análisis se termina (p. 220).

Recogida y análisis de datos se realizan simultáneamente, aunque el segundo se va haciendo más y más complejo y rico ya que, de comparar datos entre sí, pasa a relacionar esos incidentes “primitivos” con las categorías. En síntesis, “al comparar continuamente los incidentes específicos de los datos, el investigador refina estos conceptos, identifica sus propiedades, explora las relaciones de unos con otros y las integra en una teoría coherente” (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006, p. 12). Los datos se van, pues, comparando, contrastando, confrontando y validando permanentemente a partir de procesos de triangulación cada vez más complejos. Wittrock's (1989) propone hacerlo revisando el corpus de datos reiteradamente para verificar la validez de la afirmación que se ha generado, buscando a la vez pruebas a favor y en contra y teniendo presente la necesidad de re - encuadrar la afirmación a medida que avanza el análisis. Siguiendo a este mismo autor se requiere buscar “vínculos clave” entre los diversos datos, entendidos como aquellos que unen los distintos tipos de datos. En una jerarquía de vínculos generales y adicionales, algunos de los cordeles se anudan a otros y es tarea del investigador buscar el mayor número posible de conexiones entre los datos del corpus (Wittrock's, 1989).

Además, optamos por asumir este método pues “no intenta confirmar la universalidad de las pruebas sugeridas” (Glasser & Strauss, 1967, p. 103) ni tampoco requiere la saturación de todos los datos disponibles, tal y como se pretende en este estudio de tesis.

Para el estudio de tesis que se presenta en esta memoria se opta por la revisión que hace Sirvent (2003) del MCC a la propuesta de inicial de Glasser & Strauss (1967). En la Tabla 5.5. se especifican las fases del proceso de análisis del MCC propuesto por Sirvent (2003) y su concreción en el presente estudio de tesis.

	Esquema básico del MCC (Sirvent, 2003)	Fases/capítulos de la presente investigación
I ^a Etapa de análisis	<i>Registro de la observación, entrevista o documento a “tres columnas” (observables, comentarios y análisis).</i>	En esta primera etapa se procede al registro de las observaciones que proceden de los diversos momentos y de las diferentes técnicas y herramientas de recolección de datos, a saber: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Anotaciones del cuaderno de campo ❖ Grabaciones en vídeo ❖ Entrevistas con los participantes (docentes y expertas)
	<i>Identificación de los temas emergentes (columna de análisis).</i>	
	<i>- Identificación de las categorías y sus propiedades (traducción en enunciados de las dos primeras columnas)</i>	
	<i>Identificación de los temas emergentes (columna de análisis).</i>	

	- Identificación de las categorías y sus propiedades (traducción en enunciados de las dos primeras columnas).	Se presta especial atención a las interacciones comunicativas y a los aspectos comportamentales de las diferentes personas implicadas en las sesiones de taller y grupos de discusión. La interpretación de estas observaciones desde la perspectiva hermenéutico-comprensiva va conformando el contenido de la columna de análisis.
2ª Etapa de análisis	Identificación de temas recurrentes a partir del análisis de los conceptos emergentes en la tercera columna.	El análisis comparativo que toma a partir de este punto la columna de análisis (3ª) en la búsqueda de aquellos temas que han sido recurrentes proporciona el primer paso para el fichado de estos temas. La comparación ahora de los temas recurrentes y sus características y dimensiones, así como el contraste con otras fuentes de datos que se incorporan (en nuestro caso los resultados obtenidos en las respuestas al cuestionario) terminan por configurar algunos aspectos, algunas categorías que nos ofrecen un mayor nivel de generalidad y, por tanto, pasan a configurarse como "Categorías de análisis". La posterior codificación (axial y diagramada) de dichas categorías nos ha posibilitado la emergencia de algunas relaciones en términos de teoría "fundamentada".
	Fichado sobre la base de los temas recurrentes.	
	Comparación de las fichas buscando identificar nuevos conceptos de mayor nivel de generalidad. Nueva categorización.	
	Escritura de pequeños memos donde se registran los avances de la investigación en términos de teoría.	

Tabla 6.1. Esquema básico del Método Comparativo Constante (Sirvent, 2003); relación con el estudio de tesis

6.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS. LA SECUENCIA DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Entramos pues en los descripción de los procesos de análisis que hemos seguido en cuanto al tratamiento de los datos recogidos para la elaboración de este trabajo de tesis. Los datos, como hemos mencionado con anterioridad, son de muy diversos formatos, tipología y soportes. Para su análisis - y para la mejor descripción del mismo que nos proponemos en este apartado - hemos creído el mejor método el de tratarlos como estudio de casos, esto es, el proceder a una descripción detallada, densa y basada en la participación subjetiva, tratando de comprender en profundidad lo que ha sucedido en las sesiones de trabajo (talleres) y de grupo de discusión. De este modo, las grabaciones en vídeo de las sesiones se unen a las anotaciones del cuaderno de campo y se cruzan en la memoria con algunas otras sensaciones que han quedado formando parte de la observación, para construir un relato de lo observado que nos permita proceder a una conceptualización y a una categorización.

Y en esta descripción creemos haber podido descubrir la esencia metodológica de este programa de intervención, pues entendemos que en él se propone una secuencia didáctica que es extremadamente coherente, pues establece un método de trabajo único, definido y estable, y no solamente lo propone, sino que también lo asume en su propio esquema funcional. De este modo, el diseño metodológico que se propone a los profesores y profesoras para ayudar a su alumnado es el mismo que utiliza el propio programa para ayudar a este profesorado a mejorar sus prácticas.

Se trata de un modo coherente de actuar y entendemos que este puede ser uno de los motivos de que el programa que sometemos a estudio haya resultado exitoso en todas las ediciones que hemos observado. Y resulta significativo este modo de proceder - recordemos su característica esencial: la coherencia - pues no siempre los programas que se diseñan para la formación permanente del profesorado demuestran un grado tal de coherencia interna, antes al contrario, resulta habitual encontrarse con propuestas formativas que promueven metodologías activas y participativas, por ejemplo, mediante conferencias y charlas en las que nadie actúa ni participa apenas; o por poner otro ejemplo paradigmático, están las propuestas formativas que aconsejan al profesorado ingentes esfuerzos de programación por objetivos y diseños de indicadores y estándares de aprendizaje evaluables para la medición del impacto de su trabajo; y lo hacen mediante acciones formativas carentes de tales esfuerzos, centradas en la transmisión de contenidos y que conceden al ámbito de la satisfacción personal el resultado de sus evaluaciones.

Por este motivo, es interesante resaltar - y trataremos de describirlo mediante el relato de las observaciones de la actividad en los talleres y grupos de discusión - esta coherencia interna que observamos en el diseño metodológico del programa EcL. Se trata de una secuencia didáctica que actúa en espiral, siguiendo la lógica de las "matryoshkas", esto es, siguiendo una dinámica concéntrica, según la cual dentro de cada una de las etapas diseñadas podemos encontrar las etapas siguientes que reproducen - en otras dimensiones - los procesos que las contienen, tal como sucede con las famosas muñecas rusas.

El programa de intervención EcL actúa en dos ámbitos, que diríamos concéntricos. Uno de estos ámbitos contiene al otro y éste último reproduce, de nuevo, fielmente la secuencia didáctica, asegurando de este modo, la coherencia interna del propio programa. Estos dos ámbitos son los siguientes:

- ❖ **Ámbito externo: la formación de los docentes**
- ❖ **Ámbito interno: el trabajo en las aulas**

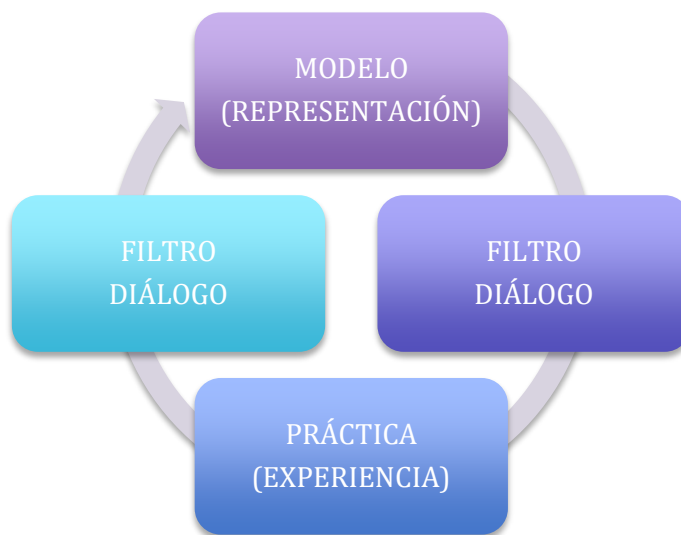


Figura 6.1. Secuencia EcL. Ciclo de intervención

6.2.1. EL ÁMBITO EXTERNO: LA FORMACIÓN DE LOS/AS DOCENTES.

El programa sigue el esquema anterior:

Primera etapa de representación(modelo)

Los profesores y profesoras que participan en el programa conocen, mediante una sesión de grupo de discusión, en la que participa una de las personas expertas que actúan como mediadoras, los fundamentos de la propuesta didáctica en la que van a participar (formato externo - sesiones, talleres, formas de participación y fundamentos metodológicos).

Esta primera etapa, que también sirve como fase de diagnóstico para las personas que coordinan el programa, establece fundamentalmente lo que "vamos a hacer"; lo que en definitiva se traduce en iniciar un proceso de diálogo con el profesorado sobre lo que se puede hacer con un texto literario en las aulas. Y como se trata de una fase de diagnóstico y evaluación inicial, su formato elemental es el de establecer una interacción entre los docentes para tratar de adecuar la intervención a las sus necesidades, a su momento metodológico. El programa, en esta primera fase, está abierto; tan solo cuenta con una estructura de actividad. Sabemos lo que "vamos a hacer", esto es: proponer dinámicas de lectura en las aulas y experimentar secuencias didácticas que conduzcan a la creación, a la escritura en forma de pequeños proyectos.



Escena I. Tratamos de encontrar sentido a la lectura de un capítulo del libro *Ojo de Nube*. Aula de 2º curso P.

ME. - (Comienza la lectura, inicia sólo mediante un pequeño párrafo la descripción de una escena en que los indios están tras unas rocas y ven algo extraño. Surge la duda: ¿Qué sucede? ¿Dónde están? ¿Cuántos son y que hacen?)

Inform. I. - Yo creo que puede ser... ¡un monstruo! ¡Es un monstruo!

ME. - ¿Un monstruo? ¿Los demás pensáis lo mismo? ¿Dónde lo dice?

(Otros niños y niñas formulan sus hipótesis)

En definitiva, en este primer momento tratamos de elaborar una representación de las ideas previas, de los conocimientos y la experiencia del profesorado que participa en el programa

(tanto a nivel individual como, en especial, a nivel colectivo, de claustro), a fin de diseñar prácticas que resulten significativas para los y las participantes.



Escena 2. ¡Podría ser un "Croptor"! (Validamos hipótesis e interpretaciones)

Inform.2 - (...) No es herbívoro. ¡Podría ser un Croptor!

ME. - ¿Un Croptor?

Inform.2 - Sí, un Croptor. Tiene cuerpo de león, con plumas. Grita como un Grifo.

ME. - ¿Grita como un... grifo?

Segunda etapa de experiencia (práctica)

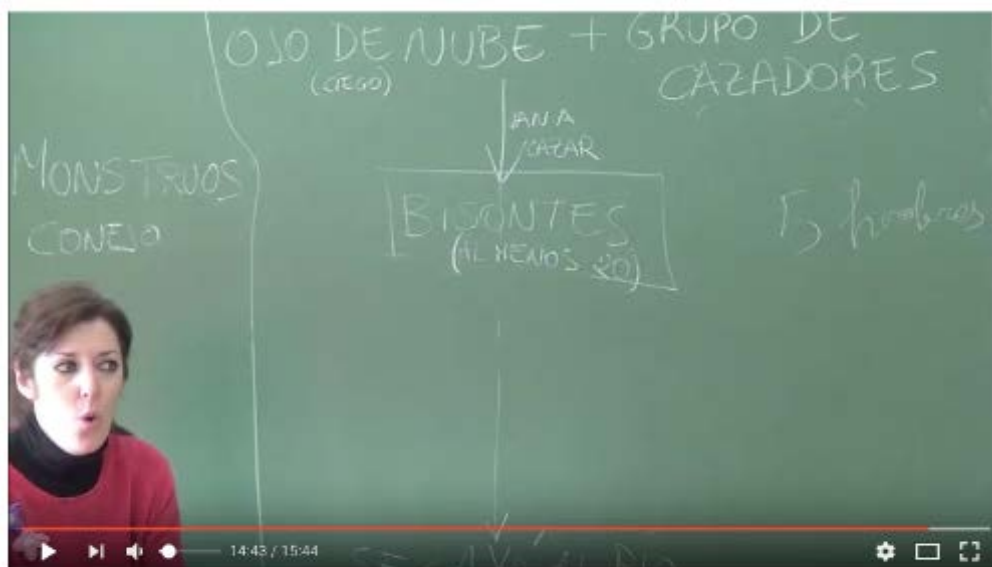
A continuación comienza la etapa de intervención. Esta etapa consiste en la participación de una de las personas expertas que actúan como mediadoras del programa en pequeños talleres prácticos, que se realizan en las aulas de los profesores que participan, y que sirven para ejemplificar determinados conceptos que se han tratado en los grupos de discusión, así como para descubrir nuevos conceptos que surgen de las prácticas y que darán sustento a los siguientes momentos de interacción.



Escena 3. Son cinco cazadores. Encontramos información que apoya hipótesis más ajustadas

Inform.3 - (Lee el texto) (...) ninguno de los cinco guerreros... ¡Entonces no eran diez! ¡Eran cinco!

ME. - (en silencio, asiente con la cabeza y mira al resto de alumnos y alumnas solicitando su opinión) ¿Quieres escribirlo?



OJO DE NUBE

Escena 4. Recapitulemos. Construimos el relato a partir de un esquema propio

ME. - ¿Cómo podríamos contarlo? ¿Cómo empezamos? ... Un día... una noche, Ojo de nube y otros cinco hombres salieron de caza... y se encontraron con (van de caza)... se encontraron con una manada de bisontes (...)

En estos talleres "suceden cosas" que sorprenden, estimulan y en muchas ocasiones conflictúan a los docentes que observan las sesiones. Son momentos clave en el desarrollo del programa, pues no es habitual en la formación del profesorado que los formadores entren en las aulas y contrasten sus propuestas con los alumnos y alumnas "in situ", poniendo a prueba sus propuestas en la realidad de las aulas.



OJO DE NUBE

Escena 5. Dialogamos para tratar de llegar a un consenso sobre la interpretación

Los talleres dan paso a nuevas sesiones de diálogo. En ellas se procura la reflexión sobre lo que ha sucedido, lo que los profesores han observado y lo que les ha llamado la atención especialmente. Estos procesos de reflexión sobre lo ocurrido en los talleres se convierten en la temática esencial de la fase siguiente.

Tercera etapa de representación (modelo)

Retomamos el gran grupo de discusión para traer al foco de la conversación lo que ha sucedido en las aulas. Por una parte, las experiencias de profesores y profesoras que han comenzado a aplicar algunas de las propuestas que se habían diseñado en la primera sesión de grupo; por otra - fundamental - las observaciones y reflexiones que se han generado en

las sesiones de taller en las aulas. Volvemos, pues, al modelo y procedemos a reconfigurarlo, conceptualizar y construir entre todas/os este modelo de intervención, que va cobrando mayor sentido a medida que lo ejemplificamos en la práctica. Esta etapa nos prepara para la siguiente.

Cuarta y sucesivas etapas (modelo - práctica) (representación - experiencia)

A partir de este punto el programa, que como hemos visto ha cerrado el círculo que representamos en el esquema anterior, procede a repetir esta secuencia de reflexión y práctica cada vez con mayor profundidad y detalle. Lo hace dos veces más y se cierra con una actividad en la que el autor o autora del texto que se ofrece para la lectura se reúne con los alumnos y alumnas que han trabajado con su obra y que le presentan sus proyectos, sus preguntas y observaciones.

Esta es la configuración externa del programa, tres ciclos de reflexión y práctica y una sesión de cierre. Podría constar de más o menos ciclos, pero la observación esencial que hacemos es que estos ciclos suceden y que constituyen la esencia misma de la efectividad formativa de este programa. Y esta efectividad se multiplica - como hemos señalado al principio - debido a que estos ciclos se reproducen dentro de cada una de las etapas mencionadas, redundando en la potencia formativa de proponer secuencias didácticas basadas en la **reflexión sobre la práctica, y en el aprendizaje basado en el diálogo**, como veremos a continuación.

6.2.2. EL ÁMBITO INTERNO: EL TRABAJO EN LAS AULAS

Los talleres que las mediadoras expertas del programa desarrollan en las aulas plantean de nuevo una secuencia didáctica coherente con la que se plantea en lo que denominamos ámbito externo. Para describir convenientemente como se estructuran y conducen estos talleres, procede una somera explicación sobre su organización:

1. Una de las mediadoras externas del programa acude a uno de los centros que participan en el programa. Normalmente a desarrollar varios talleres, con diferentes cursos, a lo largo de una jornada escolar.
2. Se organizan sesiones de una duración aproximada de una hora y se procura trabajar con los grupos clase habituales.
3. Se procura escoger grupos representativos para el profesorado participante.
4. La jefatura de estudios organiza al profesorado de forma que el máximo número de docentes pueda asistir, como observadores, a estas sesiones de taller. Ha sido frecuente la presencia de varios profesores (4, 5 o 6) en estos talleres. Además, se procura la grabación en vídeo de los talleres para el posterior visionado de los docentes.
5. La jefatura de estudios procura pequeños tiempos de puesta en común tras cada una de las sesiones, de modo que se facilite una primera reflexión (con los acontecimientos aún recientes) sobre lo sucedido.
6. Esa misma tarde, se organiza una sesión de gran grupo (docentes de diferentes centros que participan en la edición de EcL) en la que se tratarán, entre otras, las reflexiones y el relato de lo que se ha vivido por la mañana en los talleres.

¿Y qué sucede en los talleres? Pues de nuevo se desarrolla la secuencia didáctica tal como la hemos descrito, esta vez centrada en la comprensión lectora y la construcción de textos. Lo que sucede en los talleres siempre es distinto - no ha habido dos iguales en su planteamiento, ni en las propuestas de escritura que han surgido - pero se advierte, bajo la capa superficial (lo que sucede, los objetos específicos de estudio, los ejemplos y las secuencias de diálogo que se producen), una estructura común que es esta secuencia didáctica, el modelo que sustenta la propuesta. La implementación de estas secuencias didácticas ha sido la fuente primordial de observación - mediante la visualización de las sesiones grabadas en archivos de vídeo - que nos ha facilitado una descripción detallada.

Procederemos aquí a reflejar de un mediante un estilo narrativo cómo se han desarrollado estas secuencias didácticas. Durante las tres ediciones del programa que hemos sometido a observación sistemática, hemos recogido en vídeo un total de 27 sesiones. Hemos escogido

para este apartado dos de ellas que nos parece que resultan representativas tanto de la metodología seguida para su análisis como de la diversidad de circunstancias que hemos presenciado y a las que se han enfrentado las personas expertas que coordinan el programa.

Estas secuencias didácticas que se describen a continuación pertenecen a la segunda fase del programa. Se han desarrollado en el marco de la fase de intervención. Creemos que pueden servir de ejemplo pues en ellas se puede apreciar, a partir de la descripción detallada que hacemos utilizando, además de las notas del cuaderno de campo, el archivo de vídeo, varios de los sucesos más significativos (que han resultado más significativos para el profesorado participante y también lo han sido a la postre para el investigador) y que han servido para continuar construyendo mediante su conceptualización, unas categorías determinadas de análisis. Son asimismo relatos de actuaciones en diferentes centros, en aulas correspondientes a diferentes edades (cuarto curso y quinto curso de primaria), con diferentes recursos didácticos y por supuesto, que han conducido a muy diferentes procesos y productos. Lo que siempre ha estado debajo de todos estos elementos es aquel sustrato común, aquel soporte básico que mencionamos al inicio de este apartado y que hemos creído poder definir, así sea de un modo un tanto grueso por el momento: se trata de una secuencia didáctica. La secuencia didáctica EcL.

Veamos pues, la narrativa:



EL RELATO DEL EQUIPO DE PROFESORES PRESENTA:

Un aula que necesita ejemplificación porque la profesora tutora encuentra dificultades para el desarrollo de secuencias participativas de lectura y escritura. En este caso, en la fase de diagnóstico se ha observado esta dificultad. La docente muestra interés genuino pero no encuentra la manera de organizarse para llevar a cabo secuencias didácticas de lectura y escritura en comunidad, compartidas.

La secuencia resulta un poco más larga de lo habitual porque hay que dedicar más tiempo a los primeros pasos (lectura compartida, estrategias de diálogo, creación de un contexto comunicativo). Como es lógico, estos tiempos prolongados llaman la atención de la profesora. La construcción de un esquema textual que facilita la creación de textos y la activación de los conocimientos previos que promueven la participación activa resultan muy motivadores para esta docente.

ELEMENTOS OBSERVADOS	CONCEPTOS / CATEGORÍAS
<p><u><i>FASE DE REPRESENTACIÓN (MODELO)</i></u></p> <p>La lectura compartida ofrece un modelo. La comprensión se aborda en grupo. La mediadora ofrece a los alumnos la lectura de un momento avanzado de la novela "ojo de nube"; en este momento se narra una escena de caza, emocionante, en la que varios cazadores se disponen a emboscar a un bisonte. Los alumnos, que no parecen muy habituados a esta dinámica, que exige una atención sostenida y compartida, parecen dispersar la atención, ora hacia algún término en particular, ora hacia alguna observación con poca relación con el texto.</p> <p>L.B. (mediadora) observa que hay un alumno que parece estar un poco más aislado que el resto. Le pregunta a él directamente sobre el aspecto físico del bisonte (que se está describiendo en la lectura y ha llamado la atención de los alumnos). Éste contesta, tras una breve pausa en la que parece que no quiere participar, algunas posibles características. LB ha salvado el primer momento de indecisión concediéndole un tiempo extra que sorprende al resto de la clase.</p> <p>Entonces surge la posibilidad de comentar distintas características de un cierto ser</p>	<p>El sentido de las prácticas</p> <p>Adecuar la lectura. No es necesario seguir una lectura lineal. El texto se puede abordar - como en este caso - en diferentes puntos.</p> <p>La cuestión del control. Quizá LB había pensado en proponer un texto narrativo a partir de la lectura, pero en este caso, los niños optan por centrar su atención en la descripción del bisonte que están leyendo. Comentan los adjetivos que encuentran, siguen comentando lo que les llama la atención y LB opta por centrarse en esta tipología textual: descriptiva.</p> <p>El error. Validar. Incorporar a quienes más lo necesitan, como en este caso, mediante el respeto a su tiempo de reflexión. Demostrar a este alumno y a los demás que hemos de respetar la</p>

<p>vivo, en particular optan por un ser ficticio, un "monstruo". Los niños y niñas, visiblemente animados y concentrados ya, ofrecen muchas ideas que LB va copiando en el encerado.</p> <p>A continuación, LB comienza a estructurar, a través de un diálogo con el alumnado, las diferentes clases de características que han ofrecido, creando categorías y estructurando de forma visual una posible "Ficha Técnica" general para la descripción de cualquier animal...</p> <p>Cuando este modelo de texto descriptivo de corte técnico (científico) queda consensuado y el grupo de alumnos dispuesto a la creación de sus propias fichas, la sesión llega a su fin.</p> <p>Se decide que continuarán con la creación de sus textos en otras sesiones con su profesora tutora.</p>	<p>diversidad y valorar la comunidad de aprendizaje que conformamos.</p> <p>El tiempo</p> <p>Los niños y niñas escogen, después de haber creado un "campo semántico", un contexto comunicativo en el que han tenido tiempo y oportunidad de "activar" sus conocimientos previos, sus recuerdos, ideas y emociones, para poder ahora sí escribir.</p> <p>El sentido de las prácticas.</p> <p>El modelo textual se construye mediante el diálogo, que le dota de sentido práctico y significatividad. No es un modelo que el profesor ha preparado y presenta. Es un modelo diseñado entre todos y que puede no ser perfecto ni único. Es el de este grupo, en esta ocasión.</p> <p>El tiempo.</p> <p>La secuencia de escritura no puede llevarse a cabo en el plazo temporal de este taller. Necesita de otras sesiones para crear y mejorar los escritos.</p>
<p><u>FASE DE EXPERIMENTACIÓN (PRÁCTICA)</u></p> <p>No ha habido tiempo para esta segunda fase en este taller. La primera fase ha resultado un poco más larga de lo habitual.</p> <p>La maestra continuará con la práctica en sesiones posteriores.</p>	



SESIÓN TALLER 4ºCURSO PRIMARIA." EL PODER DE LA COMA"





EL RELATO DEL EQUIPO DE PROFESORES PRESENTA:

Este taller se realiza en un aula de 5º curso. Estamos en la fase final de una de las ediciones (2013-2014) y el profesor tutor ha trabajado siguiendo las indicaciones del programa. En la fase de diagnóstico hemos apreciado que ya en este grupo clase se ofrecían al alumnado tiempos y espacio para la conversación y la interacción, por lo que esta sesión se desarrolla de un modo muy interesante. No obstante, se producen - como es habitual - ciertos momentos de gran interés para la formación del profesorado participante. En particular señalaremos dos de ellos por su singular

<p>interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Un momento en que el grupo "señala" mediante su actitud a uno de sus compañeros que es identificado como un alumno que "no sabe". La mediadora experta, LB, ofrece al profesorado un modelo de actuación en momentos como este. ❖ Otro momento muy especial, de conversación sobre aspectos profundos de la gramática. De la ortografía, para ser más concretos. Este diálogo resulta muy revelador para los profesores, pues ofrece perfiles del alumnado que desconocen. 	
ELEMENTOS OBSERVADOS	CONCEPTOS / CATEGORÍAS
<p><u>FASE DE REPRESENTACIÓN (MODELO)</u></p> <p>La sesión comienza con la lectura - relectura en este caso - de un fragmento muy impactante del principio de la novela que se ofrece al alumnado en esta edición. Se trata de la narración de un parto, el nacimiento de "Ojo de Nube".</p> <p>Comienza una rica interacción oral entre alumnado y mediadora sobre diferentes aspectos que salen a relucir en la lectura: cómo se desarrolla un parto, quién asume la responsabilidad en la tribu, la importancia de la mujer en la sociedad india... los hermosos nombres que los indios se adjudican.</p> <p>En un determinado momento, uno de los alumnos, que está situado en una mesa al fondo de la sala, en cierto modo custodiado por una de las profesoras que se ha sentado detrás (son indicadores de que este alumno está considerado quizá disruptivo y, en cualquier caso, poco participativo) es requerido por LB para participar en la conversación. Pero el tarda en contestar, se queda callado. Sus compañeros entonces esbozan una</p>	<p>El sentido de las prácticas</p> <p>La lectura de un texto significativo, interesante, es una técnica básica que se propone en el programa. La adecuación de la lectura que hace la mediadora consiste en una secuencia en la que va interrumpiendo su lectura para hacer preguntas que solicitan anticipación, comprensión, opinión, se abren vías de diálogo a partir de un texto rico. Se trata de activar conocimientos, de producir discurso, de abrir cauces para la interacción. También de asegurar la comprensión lectora del grupo.</p> <p>El error. Validar.</p> <p>Una situación tipo, de señalamiento, proporciona la oportunidad de modelar estrategias de intervención. En este caso se trata de validar la intervención de una persona, de ofrecerle espacio, tiempo y respeto a sus hipótesis. Lo que relaciona este concepto con otra categoría...</p> <p>El tiempo</p>

<p>sonrisa que nos indica que están habituados a sus dificultades.</p> <p>LB actúa con determinación: Él tiene su opinión y seguro que podemos dejarle un tiempo para pensar y escucharle. Y así lo hacen, dejan pasar un pequeño intervalo y entonces, poco a poco, este alumno, con la ayuda de LB (le ofrece patrones, le hace preguntas que le ayudan a construir su discurso) puede expresar su opinión.</p> <p>- Muy buena observación. Continuamos.</p> <p>A partir de este momento, este alumno (y su compañero de mesa, que pensamos que puede estar considerado de un modo similar), que había estado hasta ahí bastante despistado, sin prestar atención a la lectura, comienza a intentar con mucho interés seguir el texto y la sesión.</p> <p>La sesión continúa y llegamos al momento crítico en el que la abuela del bebé se percata de que su nieto tiene un problema, posiblemente es ciego. La mediadora experta, tras una interacción sobre esta delicada situación, les propone a los alumnos la siguiente situación comunicativa:</p> <p>- Imaginaos que sois esta abuela y que vuestra preocupación no os permite dejar de decirle a vuestra hija que creéis que algo no va bien con el bebé. ¿Cómo se lo diríais?</p> <p>Es la consigna detonante de la creación de</p>	<p>Es necesario el tiempo para desarrollar secuencias de un modo significativo. Toda la sesión se lleva a cabo haciendo un uso del tiempo demorado, intenso y lleno de significado. En la intervención que se comenta en el apartado anterior, también es el tiempo protagonista, pues hemos de dejarle tiempo a nuestro compañero para que pueda intervenir.</p> <p>La intervención correcta sirve para traer de nuevo - quizá por primera vez en mucho tiempo - a un alumno al seno del grupo, como uno más de los integrantes de esta comunidad de prácticas en la que todos caben, independientemente de sus niveles de logro.</p> <p>El control</p> <p>Es muy evidente en esta sesión de taller cómo el control, que se ha planteado desde el docente en el caso de los dos alumnos que se sitúan al fondo de la clase, en una mesa juntos, y con una profesora sentada tras ellos, quizá preparada para neutralizar sus posibles comportamientos disruptivos, se traslada de forma clara hacia el alumnado, llamando su atención sobre el respeto debido a las dificultades que puedan tener otros compañeros. Estos, tras esta muestra de respeto y validación de sus opiniones, entran en la dinámica plenamente y no ofrecen el más mínimo gesto de mal comportamiento.</p> <p>El sentido de las prácticas</p> <p>La consigna es interesante. Porque es significativa - forma parte de un contexto comunicativo que se ha construido antes -</p>
---	---

textos.	y es también difícil, un reto complejo, sutil (en palabras de uno de los alumnos del aula). Por lo tanto, funciona. Es un detonante de gran valor.
 <p>La intervención de uno de los compañeros, que provoca una reacción de cierta displicencia en el grupo, esto proporciona la oportunidad de la demostración de cómo actuar para favorecer la inclusión real, la participación plena de todos en el seno de una genuina comunidad de prácticas en la que no se juzga a cada miembro por sus niveles de logro en un determinado momento.</p>	 <p>Algunas actitudes a la hora de escribir demuestran que quizá es necesario el tratamiento cuidadoso de los errores para algunos alumnos. En el caso del alumno a la derecha de la imagen (protagonista de la secuencia anteriormente comentada), todo en él nos habla de rechazo, de autoconcepto lastimado, de ansiedad ante el error. Véase que escribe tapando lo que hace, en pequeñas letras que ocupan una esquina del papel, limitándose a copiar lo que cree que está correcto y volviendo una y otra vez a escribir y borrar algunas hipótesis titubeantes.</p>
<p><u>FASE DE EXPERIMENTACIÓN (PRÁCTICA)</u></p> <p>Escribámosle una carta!</p> <p>- Querida hija... desde el día en que nació mi nieto - dice de inmediato uno de los alumnos, demostrando a todos que ha entendido a la perfección la consigna y de hecho se ha metido de lleno en el proceso intertextual que se le propone al grupo.</p> <p>- Querida hija, ya sé que has tenido un hijo fuerte y sano, pero... creo que algo</p>	<p>El tiempo. Hacer las cosas bien lleva mucho tiempo.</p> <p>La fase práctica comienza siempre con la presentación de un modelo textual. No se ha de obviar este paso porque es clave para el correcto funcionamiento de la secuencia. De nuevo, la mediadora experta LB procede a "construir" con los alumnos ese modelo, la estructura posible, en este caso, de una carta.</p>

<p>no va bien - dice una compañera.</p> <p>Comienza un diálogo espléndido sobre la delicadeza en la comunicación: ¿Cómo decir algo sin lastimar? La consigna se convierte en un reto de singular valor comunicativo, un ejercicio interesante.</p> <p>A escribir. Todos se vuelcan en sus libretas y papeles para escribir esa carta, cuidadosa, de madre a hija, para procurar atajar este problema. Es evidente que la propuesta tiene sentido, que todos han creado su discurso y se aprecia en la singular calma y fruición con la que se aplican a la tarea.</p> <p>Después de un tiempo para la escritura individual pasamos a leer las cartas frente al grupo. Varias alumnas y alumnos van leyendo sus cartas y reciben el feedback de sus compañeros. Entonces llega el turno de "Pie de Atleta" (nombre índio de una de las alumnas del grupo) que lee en su carta este fragmento: "(...) no quiero que te preocupes, pero creo que Cazador Silencioso es CIEGO". Se puede oír un rumor de desaprobación.</p> <p>LB se hace eco de este sentimiento y pregunta: ¿Qué opináis chicos? Podemos ayudar a vuestra compañera a "mejorar su escrito", si a ella le parece bien.</p> <p>Comienza en este momento la interesante disquisición sobre la semántica, sobre el uso de diferentes nexos, sobre la mejor solución para el texto.</p>	<p>Esta estructura se va construyendo a través del diálogo.</p> <p>El control.</p> <p>En la categoría del control, se incluye el control que se pretende ejercer en cuanto a los procesos de aprendizaje, a la gestión del currículo. En esta sesión los profesores han sido conscientes - forma parte de las anotaciones correspondientes a la posterior sesión de grupo de discusión - de que una secuencia como esta, de lectura compartida y creación de textos en comunidad, puede ofrecer espacios de gran valor para abordar saberes conceptuales y destrezas que se encuentran entre las nociones necesarias en los currículos de las distintas asignaturas. En este caso, se han abordado cuestiones de gramática y se ha hecho con una profundidad y un grado de significatividad mucho mayor de lo habitual.</p> <p>El error. Mejorar borradores</p> <p>Una de las grandes aportaciones del programa al acervo profesional de los docentes es, sin duda (así lo han hecho constar en múltiples ocasiones, en todos los momentos del desarrollo), el modelaje de la intervención a la hora de "mejorar los borradores de escritura". Se trata de nuevo de conceptos que entran en nuestra categoría del error, pues abordan el tratamiento de los procesos de construcción del conocimiento dentro de un paradigma socio-constructivista, de un aprender en la práctica y de una noción del aprendizaje que sucede en la interacción dentro de una comunidad que aporta sentido a las prácticas.</p>
--	--

<p>En medio, surge la cuestión de si esto que hacemos es o no un "eufemismo" (palabra que ha encontrado de modo espontáneo uno de los alumnos haciendo uso de un diccionario). "como cuando decimos trasero, en vez de culo" (carcajada general).</p> <p>En un determinado momento surge la duda sobre el uso de la coma: "no quiero asustarte, pero creo..." Los alumnos dicen que han estudiado que antes de "pero" siempre va coma, pero observan que en el texto, hay casos en que no. Uno de los alumnos recurre espontáneamente a su libro de texto. Es un momento delicioso. Sus profesores acuden a comprobar esta indicación. ¿Será que el libro no contiene la verdad absoluta?</p> <p>La sesión - que se ha prolongado más allá del timbre del recreo - termina entre risas y entusiasmo repasando todo lo que hemos aprendido.</p> <p>- El poder de la coma! - Exclama LB</p>	<p>Esta sesión de taller termina por ser un ejemplo muy interesante sobre la mejora de la escritura en comunidad, en el seno del grupo. Entre todos analizamos la construcción del texto y proponemos mejoras que lo harían, como sucede en el caso que nos ocupa, más eficaz, desde el punto de vista de la pragmática. La gramática, pues, al servicio del uso de la lengua. El orden correcto.</p> <p>El tiempo.</p> <p>El tiempo de nuevo cobra una dimensión protagonista en esta secuencia didáctica que ha durado mucho más que una sesión de trabajo habitual. De hecho, se ha extendido al tiempo de recreo (un tiempo sagrado para los alumnos que, en este caso, no tienen problema en dedicar a reflexiones sesudas sobre la mejor ortografía). Hacer las cosas bien lleva su tiempo.</p>
---	--



La secuencia de mejora del escrito de una compañera es una fiesta de participación y de reflexión gramatical de un alto grado de complejidad. Esta maravillosa alumna defiende además con vehemencia sus propuestas, lo que hace de la interacción un espectáculo didáctico muy apreciable. Salen a la luz conocimientos relativos a la semántica, a la cohesión interna de las oraciones, y por último a la ortografía.



Ha resultado muy interesante el observar como los alumnos y alumnas, en el proceso de interacción que se genera a partir del texto, recurren de forma espontánea a sus

libros (de texto, diccionarios) buscando argumentos para participar. En esta imagen se recoge un momento muy especial. Uno de los alumnos ha descubierto que en su libro de texto hay una norma ortográfica que, a lo que se ve en la sesión que estamos teniendo, debemos concluir que es falsa. Su profesor acude a revisar lo que este alumno le está indicando. Apréciase el interés de esta interacción: un libro de texto al servicio de una situación de aprendizaje basada en la práctica de la lectura y escritura de textos significativos. Y no al contrario, como es más habitual.

6.2.3. EL ENCUENTRO CON EL AUTOR

Los momentos de cierre del programa en que el autor visita los centros se integran en la dinámica de trabajo desde el inicio. Constituyen una parte absolutamente coherente con el planteamiento pues remiten directamente a esta propuesta de "Escribir como lectores y leer como escritores". Los niños y niñas ofrecen al autor sus creaciones, la manera especial en que han reescrito su obra; le comunican cuáles han sido sus "transacciones", lo que la obra les ha llevado a crear, a escribir. También - ¿cómo no? - son momentos para el homenaje, pues esta lectura ha generado maravillosas situaciones de aprendizaje y dado pie a proyectos muy diversos, que han ocupado a estos niños durante mucho tiempo.



Escena 6. Recibimos al autor (Ricardo Gómez) y le ofrecemos nuestras creaciones

En este centro reciben al autor reunidos en un espacio amplio todos los niños y niñas del centro (un gran número, aprox. 400 alumnos). Han preparado un auténtico festival literario que invitan a presenciar a Ricardo, a quien bautizan como "Anteojo de nube" y a quien han obsequiado con un espléndido "tocado" de plumas, sentado en un trono especial.

Se suceden pequeñas dramatizaciones, canciones, bailes, proyección de audiovisuales, y una entrevista en la que se han seleccionado algunas preguntas muy escogidas por cada curso. Resulta un momento absolutamente mágico.

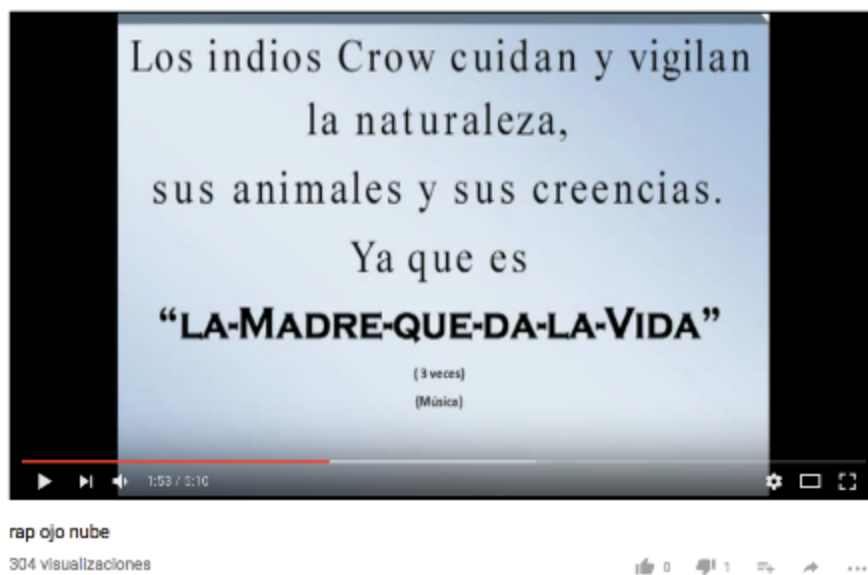
Podemos comprobar en este encuentro cómo el alumnado se ha apropiado fuertemente del texto y lo ha convertido en un "pretexto" para generar múltiples proyectos de lectura y escritura, también de creación artística (plástica, musical, física), y de investigación sobre variados temas (geografía, historia, moda...).



Escena 7. La canción Hani Kuni. Homenaje al autor y a la ME del programa

En otro de los centros fue una versión de la canción Hani Kuni (tomada del texto) realizada por el conjunto del alumnado la que encontró el autor a su llegada. Voces e instrumentos musicales demostraban un trabajo que tenía que haber sido muy intenso. Desde infantil a sexto curso, todos tenían su parte ensayada (coreografía, música, voces...).

De nuevo la original creación del alumnado de este centro educativo nos remite a la flexibilidad que promueve este modo de abordar la lectura literaria. El texto que leemos nos lleva a otros textos. Se trata de un concepto clave: la "intertextualidad", la posibilidad de trasladar un texto a otros formatos, a otras codificaciones. Esta es una técnica muy interesante pues supone habilidades cognitivo - lingüísticas de alto nivel al tiempo que resulta muy motivador. Una revisión de los trabajos y creaciones del alumnado nos indica que efectivamente la propuesta se concreta en infinidad de posibilidades textuales, analógicas o audiovisuales. Esta canción coreografiada por todo el alumnado de un centro es un buen ejemplo. Otro ejemplo muy interesante es el "Rap de Ojo de Nube":



Escena 9. El Rap de Ojo de Nube. Creación audiovisual de alumnado de Primaria

En uno de los centros en que se ha desarrollado el programa, el alumnado ofreció al autor su versión "Rap" de la historia del guerrero ciego Ojo de Nube. Se trata de un ejemplo interesante de intertextualidad que implica un proceso previo de comprensión, de sumarización, de transcodificación, además de otros procesos de corte tecnológico que implica el transformar un guión escrito en un archivo audiovisual.

Muchas de estas creaciones (han sido infinidad) demuestran que el profesorado es muy capaz de apropiarse de las propuestas que el programa les sugiere y de llevarlas a lugares absolutamente nuevos y hermosos. Lo analizamos en momentos posteriores, pues esta

realidad ha configurado algunas de las categorías de análisis más significativas en este estudio; se trata de dos elementos clave: el control y el error. El manejo de estas dos categorías es clave para el cambio de paradigma.

La libertad creativa y la implicación de todos (incluidos los maestros y maestras) en estas creaciones tan divertidas, originales y emotivas, es buen ejemplo de lo que podrían ser - de hecho lo son ya en muchos casos - las secuencias didácticas que abordan el hecho literario de un modo más participativo, personal, social, creativo y abierto. Cuando los alumnos y alumnas se acercan a los textos como escritores, como creadores, ayudados por sus profesores, no existen límites para la creatividad.

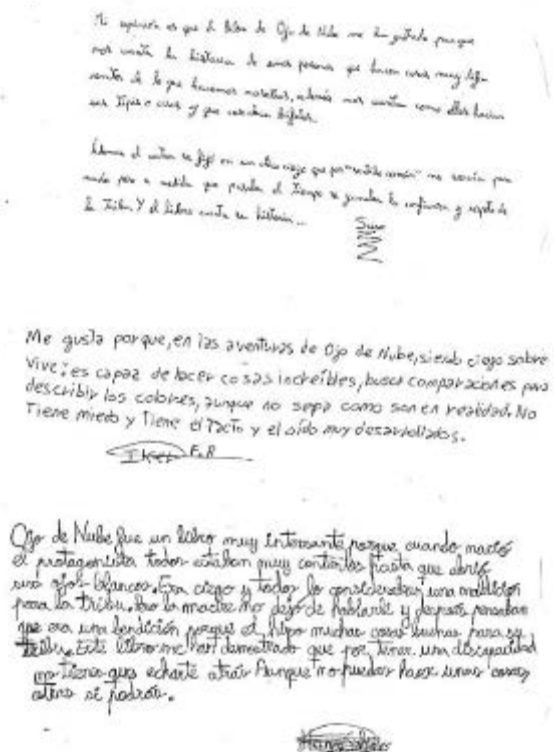
Hemos tenido la ocasión (en dos momentos del desarrollo de estas ediciones) de contar con la presencia de las familias en el momento del encuentro con el autor. Como sucede en muchas ocasiones, una necesidad de tipo organizativo, una cuestión de tiempo, nos llevó a explorar esta posibilidad. Resultó absolutamente magnífica la experiencia. En estas ocasiones, pudimos apreciar cómo siempre hay algunas personas que han compartido la lectura con los propios alumnos y alumnas. Es muy significativa la presencia femenina en estas sesiones. Las madres y abuelas han sido protagonistas. Estos momentos de conversación mostraban que no sólo los niños habían leído la obra, sus familias también habían participado. Resultaba evidente en la interacción.

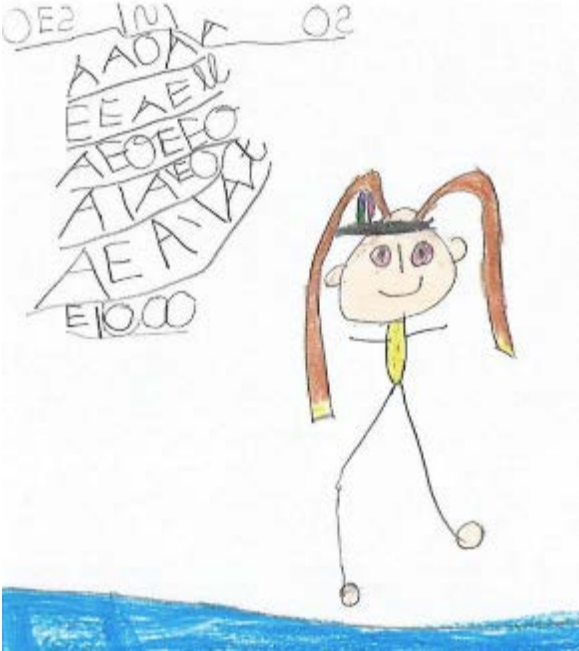



Escenas 10 y 11. Encuentro del autor (Ricardo Gómez) con alumnado y familias

6.2.4. LAS PRODUCCIONES DE ALUMNOS Y DOCENTES


El análisis de algunas de las producciones escritas de los diferentes actores y actrices del proceso (alumnado y docentes), que participa en los talleres nos facilita algunas observaciones que servirán de elementos de contraste con el resto de los datos. Los miramos con la intención de ver en ellos el rastro de lo acontecido en las sesiones de taller. En general en estas sesiones se comienzan las prácticas, que luego continúan en otros momentos ya con los docentes correspondientes. Más adelante, en las reuniones generales, tomamos nota y recogimos muestras de cada sesión de trabajo. Presentamos algunas muestras que pueden servir como ejemplo del trabajo realizado. Han sido innumerables las producciones y hemos recogido muestras en cada uno de los talleres. Presentamos aquí algunas de ellas.


EJEMPLOS DE PRODUCCIONES DE ALUMNADO Y PROFESORADO	COMENTARIOS Y REFERENCIAS PARA EL ANÁLISIS
 <p>Me gusta porque, en las aventuras de Ojo de Nube, siempre ciego sobre vive; es capaz de hacer cosas increíbles, busca comparaciones para describir los cobres, aunque no sepa como son en realidad. No tiene miedo y tiene el tacto y el oído muy desarrollados.</p> <p>Ojo de Nube fue un libro muy interesante porque cuando naces el protagonista todos están muy contentos hasta que después una cosa blanca con ojos y todo lo consideraban una molestia para la tribu, pero la madre me dijo de hablarle y después pensaron que era una bendición porque el niño muchas cosas buenas para la tribu. Este libro me ha demostrado que por tener una discapacidad no tienes que echarle atrás porque no puedes hacer cosas como ellos se pueden.</p>	CENTRO 2. ED. 1314. 6º CURSO
	<p>COMENTARIO</p> <p>La crítica literaria es uno de los ejercicios más habituales cuando se trabaja la literatura en el aula. Estos trabajos de alumnado de 6º curso no son, por tanto, especialmente originales aunque sí resultan interesantes pues muestran una clase de comentario que no intenta reproducir ideas de otras personas (expertas) sino las propias sensaciones y los aspectos que más han interesado a los alumnos/as en la lectura. Son por tanto ejercicios de más valor para el desarrollo de su competencia literaria.</p> <p>REFERENCIA</p> <p>Relaciones con categorías (control y sentido de las prácticas)</p>



EJEMPLOS DE PRODUCCIONES DE ALUMNADO Y PROFESORADO	COMENTARIOS Y REFERENCIAS PARA EL ANÁLISIS
	CENTRO I. ED. 1314. INFANTIL 3
	<p>COMENTARIO</p> <p>En estas obras artísticas los alumnos y alumnas de ed. infantil se describen como miembros de una tribu (que se ha creado en la clase, con sus tipis, sus objetos sagrados, sus adornos tribales, etc...). Se aprecia en la imagen la apuesta decidida y validada absolutamente por la docente, por las hipótesis que sobre el código escrito tiene esta alumna en este momento, que son - dicho sea de paso - notablemente avanzadas para su momento escolar.</p> <p>La clave: el texto expresa las ideas de su autora. No se trata de un ejercicio de corrección formal (aunque la tiene, nótese que esta alumna ha trabajado con esmero la horizontalidad de su escrito y el hermoso trazo de sus letras), sino de un texto con sentido y finalidad concreta.</p> <p>REFERENCIA</p> <p>Relaciones con categorías (validar y sentido de las prácticas)</p>


EJEMPLOS DE PRODUCCIONES DE ALUMNADO Y PROFESORADO	COMENTARIOS Y REFERENCIAS PARA EL ANÁLISIS
	CENTRO I. ED. 1415. INFANTIL 4/5
	<p>COMENTARIO</p> <p>Los sugerentes nombres que tienen los indios Crow han sido un motivo de conversación y el germen de muchos proyectos de escritura. A diferencia de nuestra cultura, la cultura india asigna nombre a las personas en función de valores, creencias y otras motivaciones que han resultado muy interesantes para los niños. En este trabajo apreciamos de nuevo la tranquilidad con que se asumen algunas mejoras que serán necesarias (en cuanto a la ortografía, la repetición o ausencia de letras en algunas palabras...) pero lo que se aprecia con claridad es la alegría de haber diseñado</p>

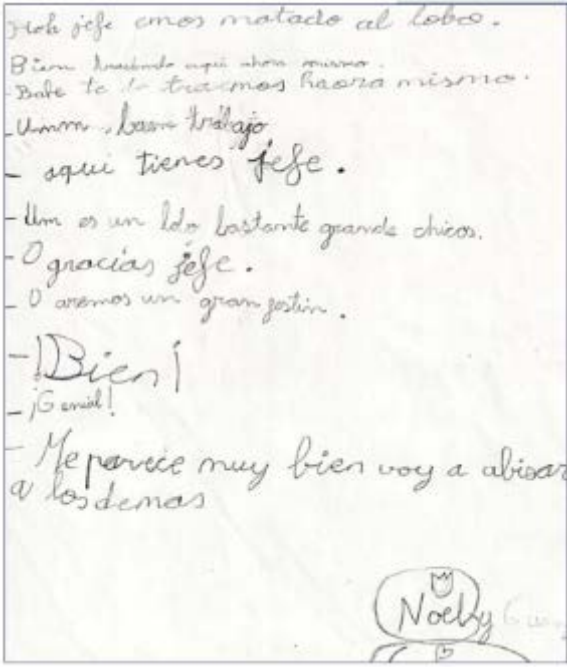
	nombres de estilo indio e idiosincrasia gallega, y ¡costera!
	REFERENCIA Relaciones con categorías (validar y sentido de las prácticas)

EJEMPLOS DE PRODUCCIONES DE ALUMNADO Y PROFESORADO	COMENTARIOS Y REFERENCIAS PARA EL ANÁLISIS
	CENTRO 3. ED. 1415. 5º CURSO COMENTARIO Otra de las iniciativas que han surgido con frecuencia es la recreación. Sea esta más apegada al relato original o sea más libre, en muchos casos - como en esta muestra - los alumnos han querido "reescribir" la historia de Ojo de Nube, u otras posibles, creando hermosos libros ilustrados. De nuevo, la relevancia social de las prácticas de lectura y escritura. Aquí además su carácter cooperativo. Finalidad e interlocutores también asegurados. REFERENCIA Relaciones con categorías (tiempo y sentido de las prácticas)


EJEMPLOS DE PRODUCCIONES DE ALUMNADO Y PROFESORADO	COMENTARIOS Y REFERENCIAS PARA EL ANÁLISIS
	CENTRO 2. ED. 1516. Ed. Infantil 4 COMENTARIO Una de las derivaciones más productivas en cuanto a qué hacer con lo leído es la investigación. A partir de la lectura surgen motivos para indagar. En el caso de Ojo de nube eran múltiples las sorprendentes características de la cultura de los indios americanos que motivaban a los niños a buscar información, a traer de sus casas libros, objetos, historias... en algunos casos, como este que reproducimos, estas investigaciones se transforman en libros.

<p>HEMOS APRENDIDO MUCHAS COSAS SOBRE LOS CROW: SUS NOMBRES, COMO VIVIAN, DONDE VIVIAN, SUS POBLADOS, SUS DESPLAZAMIENTOS, LA DIVISION DEL TRABAJO DE HOMBRES, MUJERES Y NIÑOS...</p> <p><u>PREGUNTA</u></p> <p>DE TODO LO QUE SABEMOS ¿QUE ES LO QUE MÁS TE HA LLAMADO LA ATENCIÓN?</p>  <p>COMO SE VESTIAN COMO ACIMA LOS TIPO CON PIE DE REGATE</p>	<p>Como los conocimientos sobre el código escrito todavía son muy primitivos en esta etapa, estas publicaciones representan mediante el trabajo de las docentes lo que se deduce de la interacción oral. También hay espacios para la escritura de los alumnos y alumnas, que incorporan lo que han aprendido al conjunto.</p>
<p>HEMOS APRENDIDO MUCHAS COSAS SOBRE LOS CROW: SUS NOMBRES, COMO VIVIAN, DONDE VIVIAN, SUS POBLADOS, SUS DESPLAZAMIENTOS, LA DIVISION DEL TRABAJO DE HOMBRES, MUJERES Y NIÑOS...</p> <p><u>PREGUNTA</u></p> <p>DE TODO LO QUE SABEMOS ¿QUE ES LO QUE MÁS TE HA LLAMADO LA ATENCIÓN?</p>  <p>COMO SE VESTIAN COMO ACIMA LOS TIPO CON PIE DE REGATE</p>	<p>REFERENCIA</p> <p>Relaciones con categorías (tiempo, control y sentido de las prácticas)</p>

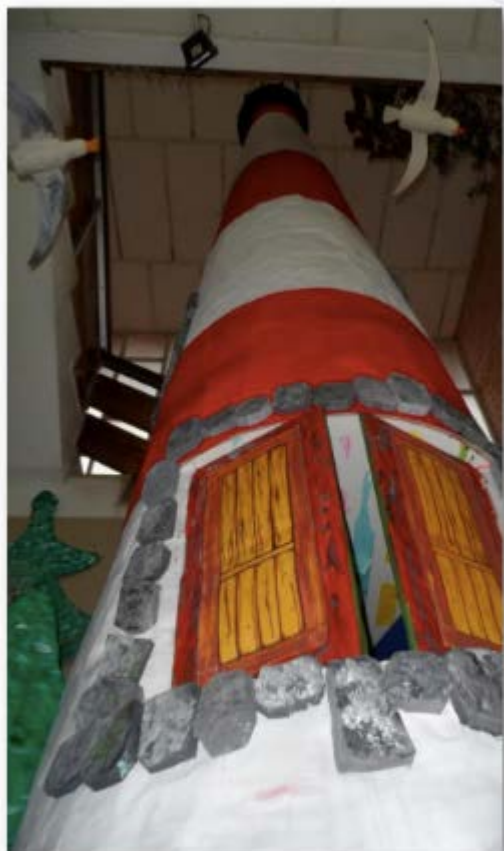
EJEMPLOS DE PRODUCCIONES DE ALUMNADO Y PROFESORADO	COMENTARIOS Y REFERENCIAS PARA EL ANÁLISIS
 <p>© 2019 Canal de las Artes (Arte y Cultura) Educación Infantil 3 años (Los niños hacen recomendaciones)</p>	<p>CENTRO I. ED. 1314. Ed. Infantil 3</p>
	<p>COMENTARIO</p> <p>Uno de los aspectos más trabajados en las sesiones de taller en las aulas ha sido la referencia a los géneros discursivos como elemento clave para el abordaje de la escritura. Los niños y niñas (también el resto de las personas) necesitan modelos para estructurar lo que quieren escribir.</p> <p>Se ha hecho mucho énfasis en la promoción de diversidad de géneros discursivos, relevantes, socialmente reconocibles y familiares para el alumnado. En este caso vemos un "folleto publicitario". Esta alumna promociona su "Libro de caballos".</p> <p>REFERENCIA</p> <p>Relaciones con categorías (tiempo, control y sentido de las prácticas)</p>

EJEMPLOS DE PRODUCCIONES DE ALUMNADO Y PROFESORADO	COMENTARIOS Y REFERENCIAS PARA EL ANÁLISIS
	CENTRO 3. ED. 1516. Ed. 3ºCURSO
	<p>COMENTARIO</p> <p>Algo muy frecuente en las sesiones de taller ha sido el recurso a la intertextualidad en los procesos de comprensión lectora y expresión escrita. Un ejemplo puede ser este que mostramos, en el que una alumna reproduce el que podría ser el diálogo que se desarrolla en una escena - que acabamos de leer - y que no contiene diálogos. Es un texto narrativo y lo que se solicita al alumnado es esta suerte de transposición de géneros que supone, no sólo haber comprendido bien la situación que se describe en el texto, y los personajes implicados, sino la esencia misma de lo que podrían estar diciéndose. Hay que situarse en "la piel de" los personajes.</p>
	<p>REFERENCIA</p> <p>Relaciones con categorías (error, control y sentido de las prácticas)</p>

EJEMPLOS DE PRODUCCIONES DE ALUMNADO Y PROFESORADO	COMENTARIOS Y REFERENCIAS PARA EL ANÁLISIS
	CENTRO 1. ED. 1314. Ed. 2ºCURSO
	<p>COMENTARIO</p> <p>La intertextualidad es una de las estrategias fundamentales del programa de intervención EcL. Un ejemplo muy interesante del impacto que ha tenido en las aulas del centro del que tomamos esta imagen es el inicio de una iniciativa que denominan "radio escolar" a través de la narración oral y la elaboración de reportajes que parten de la lectura de Ojo de Nube. Otra iniciativa es la del "Book trailer" que iniciaron en este estudio de radio que se ha institucionalizado.</p>

	REFERENCIA Relaciones con categorías (control y sentido de las prácticas)
EJEMPLOS DE PRODUCCIONES DE ALUMNADO Y PROFESORADO	COMENTARIOS Y REFERENCIAS PARA EL ANÁLISIS
 <p>O conto de Guy Guyi en Chancelas 293 visualizaciones</p> <p>Disponible para su visualización en: https://www.youtube.com/watch?v=ebPs4efHv9I</p>	CENTRO I. ED. 1314. Ed. 1ºCURSO
	COMENTARIO La intertextualidad es una de las estrategias más significadas de la propuesta metodológica del programa EcL. En muchas ocasiones, como es este caso que comentamos, su aplicación desborda el ámbito del desarrollo del programa y se convierte en la estrategia fundamental para encarar la escritura literaria en lo sucesivo. Como muestra este audiovisual a partir de la lectura de un cuento en primer curso (curso siguiente a la participación en EcL)
	REFERENCIA Relaciones con categorías (control, error, tiempo y sentido de las prácticas)

EJEMPLOS DE PRODUCCIONES DE ALUMNADO Y PROFESORADO	COMENTARIOS Y REFERENCIAS PARA EL ANÁLISIS
	CENTRO I. ED. 1314. DOCENTES
	COMENTARIO Hemos recogido en otros apartados de este trabajo diversas aportaciones de los docentes implicados (interacción oral, escritos, incluso varios artículos publicados que reflexionan sobre la experiencia). Algo que ha sido muy significativo para la valoración del desarrollo de este programa de intervención son sus efectos a medio plazo. El investigador, en su papel de asesor de formación, ha continuado siguiendo la evolución de estos grupos de docentes y ha comprobado cómo en todos los casos ha habido una transferencia de lo aprendido a las aulas. Nuevas prácticas, una mirada



PROXECTO OS FAROS E A LUZ CEIP SAN TOMÉ DE CAMBADOS



Desde el taller "Os faros e a luz" se crearon varios proyectos, entre ellos este que se ve en la imagen. Los alumnos y profesores de CEIP San Tomé de Cambados participaron en el concurso.



Colaboración con otras departamentos de escuela.

Este proyecto se realizó en colaboración con los departamentos de Lengua, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza de CEIP San Tomé de Cambados.

diferente al proceso de aprender a leer y escribir, y a las propuestas de lectura literaria.

En algunos casos (cuatro de los nueve centros) el impacto ha sido muy notable. Se han transformado absolutamente las prácticas y se han modificado aspectos muy significativos (organización escolar: horarios, recursos, criterios de evaluación, programación, configuración de equipos de coordinación escolar). Es especialmente interesante que en tres de estos centros se ha creado un equipo especial (que coincide con un equipo que coordina el trabajo de la biblioteca escolar) que coordina el trabajo de la lectura y la escritura en el centro. Elabora materiales, propone un itinerario de lectura, organiza proyectos, genera guías didácticas...

Es también muy significativo que en cuatro de los nueve centros que hemos seguido, se han eliminado los libros de texto de una o de las dos asignaturas de lenguas. Los nuevos programas de trabajo centrados en tipologías textuales, lectura y escritura y proyectos de investigación documental, sustituyen a la tradicional disposición de las temáticas lingüísticas en los textos escolares. En uno de estos centros, que traemos aquí como ejemplo muy especial, este cambio les ha llevado, durante el año siguiente al desarrollo de la edición en que participaron, a diseñar e implementar un proyecto interdisciplinar "Os faros e a luz", centrado en estas dos realidades. La primera muy cercana a la cultura local, de corte histórico, geográfico y social (los faros); la segunda, de corte científico (física).

La especial mirada hacia el hecho literario y las dimensiones que habían trabajado en el curso anterior con la novela Ojo de nube les llevaron a una verdadera dificultad cuando intentaban encontrar un texto literario interesante para el alumnado y que tuviese relación con los faros, con un faro al menos.

Fruto de esta preocupación surgió la idea de



libro «O Faro de CorazONS»

A novela narra a historia dunha nena de Cambados e dun neno que vive na illa de Ons

LA VOZ Cambados, 27 de marzo de 2016. Actualizado a las 17:26 h.



MARTINA MEISSE

O alcalde de Cambados, Luis Aragunde, acompañou ós profesores do colexio San Tomé, Manuel Felpeto e Elena Silvano na presentación do libro «O Faro de CorazONS», novela que narra a historia dunha nena de Cambados e dun neno que vive na illa de Ons. Manu Felpeto, profesor de educación física, explicou que a narración comezou cun «xogo de palabras» respecto dunha illa de Ons que a finais dos anos 70 sofre un despoboamento masivo que

elaborar ellos mesmos su propia novela. Y así lo hicieron. De esta necesidad surge una novela "O Faro de CorazONS", un juego de palabras que remite a la isla de Ons, situada frente a este colegio y cuyo faro es el contexto de una aventura romántica. Esta novela, con sus propuestas didácticas elaboradas para ayudar a los compañeros, más allá de su condición física y contenido, representa de una forma absoluta el fuerte impacto formativo que ha tenido este programa de intervención en el claustro de este centro educativo.

Nada hay que nos puedan transmitir los docentes que sea más explícito que observar los recursos y planteamientos que proponen al alumnado para leer y escribir. Durante aquel curso escolar, los faros tomaron todo el protagonismo en el cole. Ese proyecto de centro, sirvió de puente de conexión para integrar los saberes y aprendizajes de todas las áreas alrededor de una temática común y significativa, mediante la creación de productos (sean textuales - que lo fueron en su mayor parte - o de otro tipo) concretos, relevantes, plenos de significado y contextualizados.

Ese faro inmenso, de papel maché, que alcanza la tercera planta a través del hueco de las escaleras, o esa celebración del día del libro conmemorando la aparición de la novela que los profesores habían escrito para sus alumnos y alumnas son las mejores pruebas del entusiasmo y la creatividad que se ponen en funcionamiento en cuanto el profesorado prueba otras formas de hacer.

REFERENCIA

Relaciones con categorías (tiempo, error, control y sentido de las prácticas)

6.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS. CUESTIONARIO

6.3.1. CUESTIONARIO. DISEÑO Y MUESTRA

En un determinado momento del proceso de investigación, terminada ya la tercera de las ediciones del programa que hemos estudiado, y a medida que un proceso de conceptualización comenzaba a alumbrar las categorías que se han conformado como objeto último de análisis comparativo, resultó interesante enfrentar al profesorado participante a un breve cuestionario que pensamos que nos ofrecería una información que podría tener un valor de contraste (esta vez de corte cuantitativo) con las inferencias que estábamos realizando a partir de las fuentes que hemos descrito con anterioridad, a saber: conversaciones e interacciones recogidas en cuaderno de campo y formato audiovisual; observaciones contextualizadas en aulas y sesiones de Grupo de Discusión; documentos escritos y multimedia publicados por docentes participantes en los que describen el programa, su desarrollo y su incidencia.

Elaboramos pues un breve cuestionario que explora mediante preguntas de opción múltiple la consideración que merecen determinados ítems relativos a las categorías de análisis para los docentes que han participado en el programa en las tres ediciones que sometemos a estudio. Se trata de preguntas de tipo indirecto, pues solicitan respuestas a cuestiones que se relacionan con las categorías, pero no lo hacen de forma explícita, sino mediante el recurso a indicadores que permiten inferir algunas ideas que estarían, desde nuestro punto de vista, "detrás" de las respuestas.

Con el objeto de obtener información más significativa, decidimos no limitar el uso del cuestionario a las personas que habían participado en el programa. Someterlo a la valoración de un número mayor de docentes nos ofrecería la posibilidad de ponderar mejor la incidencia del programa, comparando los resultados que nos ofrecería un grupo general, compuesto tanto por profesores que habían participado como por otros muchos que no lo habían hecho, con el grupo de profesores participantes, quizá seríamos capaces de observar alguna circunstancia reveladora.

Así lo hicimos. Diseñamos este cuestionario que incorporamos al proceso de investigación, con las siguientes características técnicas:

- ❖ Se trata de un cuestionario cualitativo, compuesto por 15 preguntas con diferentes formatos de respuesta. 14 de ellas son cerradas (ofrecen respuestas para escoger) y sólo una de ellas es de respuesta abierta (ofrece un campo de texto para escribir libremente). Cada uno de los docentes ha recibido este cuestionario con las preguntas presentadas en un orden aleatorio, siempre diferente.
- ❖ Su formato ha sido digital. Se trata de un formulario diseñado por nosotros y que admite su cumplimentación on-line, mediante una plataforma digital. Este formato nos ha permitido una gran agilidad para todos los procesos que ha implicado su implementación. Nos ha permitido dirigirnos personalmente a cada uno de los docentes que hemos seleccionado para participar y recibir en un único archivo sus respuestas anónimas, lo que ha permitido un tratamiento informatizado de los datos obtenidos muy ágil.

ESCRIBIR COMO LECTORES. CUESTIONARIO IMPERTINENTE

Non serán máis de dous minutos!

Trátase de como se aprende a ler e escribir. Investigo a eficacia dun programa formativo - Escribir como lectores - no que un bo número de profes temos participado durante estes últimos anos.

Necesito a túa axuda. Tanto se tes participado no programa como se non.

Que contestarías a estas cuestións?

Cando remates non esquezas premear o botón azul para enviarme as túas respostas!

Este cuestionario é anónimo pero o meu agradecemento, en cambio, é moi persoal

Moltes grazas
Pacodías
Asesor de formación. Ámbito das linguas e das CCSS
CFR Pontevedra

Nas clases de lingua, utilizades un libro de texto?

☐ Si

☐ Non

☐ Non sempre

Pensas que no centro educativo onde traballas compartides unha "teoría da lectura"?

Figura 6.2. Detalle carátula de presentación del cuestionario "impertinente"

Han contestado a nuestro cuestionario un número total de 286 docentes. Pertenecen todos ellos y ellas al ámbito geográfico que atiende el Centro de Formación de Profesorado de

Pontevedra. No han sido escogidos al azar ni el universo del que se extrae la muestra es el total de los profesores de este ámbito geográfico, sino que se ha seguido un criterio para la selección: el universo de la muestra es el de docentes que han participado durante los tres cursos escolares en que se ha desarrollado este estudio, en diferentes actividades formativas que tienen en común un interés por el ámbito de la lectura, la escritura y la competencia comunicativa. Se trata, por lo tanto, de **una muestra que se construye bajo el criterio de ser docentes que han mostrado interés en formarse para tratar de innovar, de mejorar sus prácticas en la enseñanza de la lectura y la escritura.**

Existen dos motivaciones fundamentales para este criterio de selección muestral:

Un motivo fundamental ha sido de índole práctica.

Este criterio circunscribe al profesorado de la muestra al ámbito de los y las participantes en actividades formativas en las que ha participado como coordinador el investigador (en su papel de asesor de formación), por tanto son personas que han tenido una relación profesional directa con el mismo. Esta circunstancia hemos entendido que aporta valor a la participación, pues se ha solicitado de modo personal, mediante un correo personalizado, lo que entendemos que ha promovido una participación cuidadosa en la cumplimentación del cuestionario. Más cuidadosa de lo que hubiese sido si optásemos por otras soluciones técnicas, también a nuestro alcance, que aumentarían a buen seguro el número de participantes, pero entendemos que mermando sustancialmente el compromiso con la lectura atenta y la respuesta reflexiva a las cuestiones solicitadas.

El otro motivo esencial guarda relación con el cálculo estadístico.

El universo muestral al que hemos invitado a participar (313 docentes / 286 cuestionarios cubiertos) constituye un porcentaje que se aproxima al 10% del total de profesores y profesoras que desempeñan su labor docente en los centros educativos que corresponden al ámbito de influencia del Centro de Formación que ha convocado la realización de este programa de intervención didáctica que sometemos a estudio. Entendemos que este porcentaje resulta suficientemente representativo, si bien no implica afán alguno de generalización de los resultados (no es nuestra intención en este estudio), sí nos ofrece una idea sustancial de la mirada del profesorado hacia las categorías que nos interesan. Y no se

trata de una mirada general, sino de la mirada de profesores y profesoras que - como hemos comentado - han mostrado un interés especial en la didáctica de lo escrito en los últimos tres años; algunos de ellos/as han participado en el programa (aproximadamente el 15% del total).

6.3.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS.

Presentamos aquí el análisis de los datos obtenidos en el cuestionario. Las reflexiones que nos han suscitado serán incorporadas, mediante el proceso de comparación constante, a la construcción de las categorías de análisis y al establecimiento de relaciones lógicas que contribuyan a la generación de teoría.

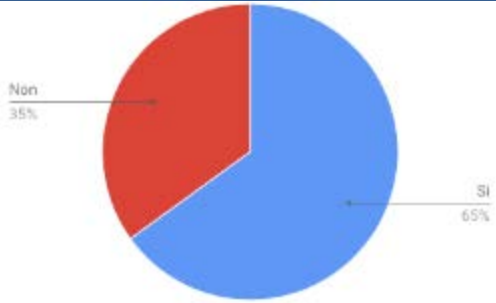
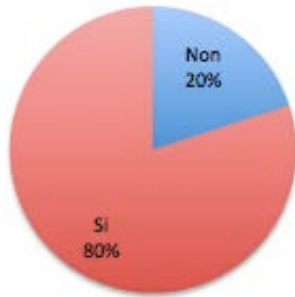
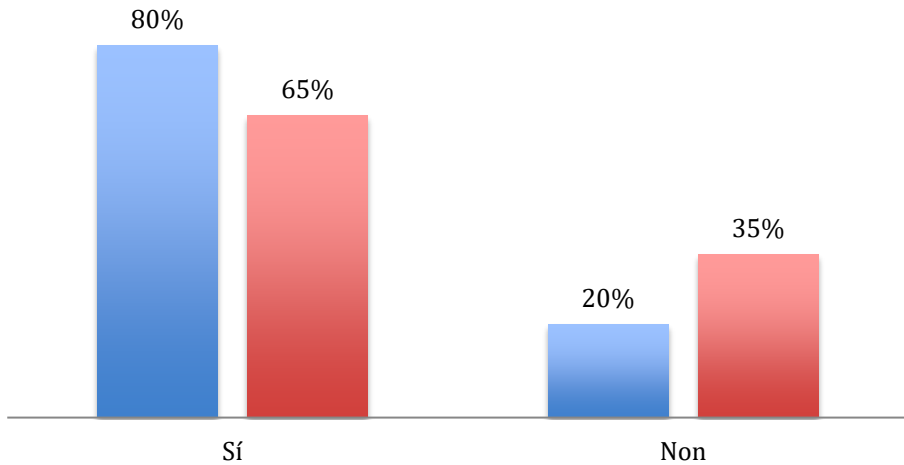
El análisis, que ha de ser esencialmente cualitativo y procurando observar tendencias posibles, leves diferencias que puedan ser leídas en clave de significados posibles, se basa en dos medidas clave:

- ❖ ¿Cuáles son las respuestas que ofrece el grupo general (total de docentes) a cada ítem?
- ❖ ¿Existen diferencias de algún modo significativas entre los resultados del grupo general y del grupo que forman los docentes que han participado en el programa (15% del total)?

Veamos cuáles han sido estas preguntas y cuáles las respuestas:

PREGUNTAMOS SI EXISTEN SECCIONES TEMPORALES EN EL HORARIO DE CLASE PARA DEDICARLAS DE FORMA EXCLUSIVA A LA LECTURA Y LA ESCRITURA (EN EL AULA O LA BIBLIOTECA ESCOLAR).

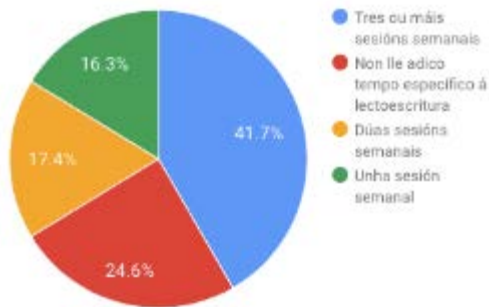
Esta pregunta indaga en la incidencia que ha podido tener el programa de intervención en la organización de los docentes, pues un indicador claro de incidencia es el de establecer cambios sustanciales en la organización escolar. No es necesario estrictamente (no se solicita en ningún momento) que se dediquen tiempos específicos para la escritura y la lectura, pero sí resulta muy coherente una decisión de este tipo con la metodología propuesta, pues indica que se ha entendido que el alumnado precisa de tiempos amplios para dedicar a un uso constante y sostenido de lo escrito, más allá de las tradicionales "clases de lengua". Por lo tanto, valoramos la respuesta afirmativa a esta pregunta como un indicio interesante de incidencia del

programa.	
Tiempo exclusivo para la lectura y la escritura	
	
<i>Resultados del grupo general (total part.)</i>	<i>Resultados del grupo partic. EcL</i>
<p>■ Participantes EcL ■ Otros docentes</p> 	
<i>Análisis comparativo de los resultados obtenidos por el G.G. y por el G.Partic. EcL</i>	
<p>Entendemos que se puede apreciar un aumento que resulta significativo en cuanto al porcentaje del profesorado que reconoce dedicar tiempo específico y haber quizá efectuado cambios en la organización de sus centros para incorporar a los horarios tiempos de lectura y de escritura, tiempos en los que este uso constante y sostenido de lo escrito se configura como la actividad que protagoniza esta sección temporal.</p> <p>Entendemos pues que éste, que corresponde a una de las más destacadas categorías de análisis que tratamos en el presente estudio, puede ser un rasgo contrastado de incidencia del programa de intervención en la formación del profesorado.</p>	

**¿CUÁNTO TIEMPO DEDICAS A LEER Y A ESCRIBIR CON TUS ALUMNOS Y ALUMNAS?
ESTA PREGUNTA ACLARA QUE NOS REFERIMOS A SESIONES DE DEDICACIÓN
ESPECÍFICA A LA LECTURA Y LA ESCRITURA**

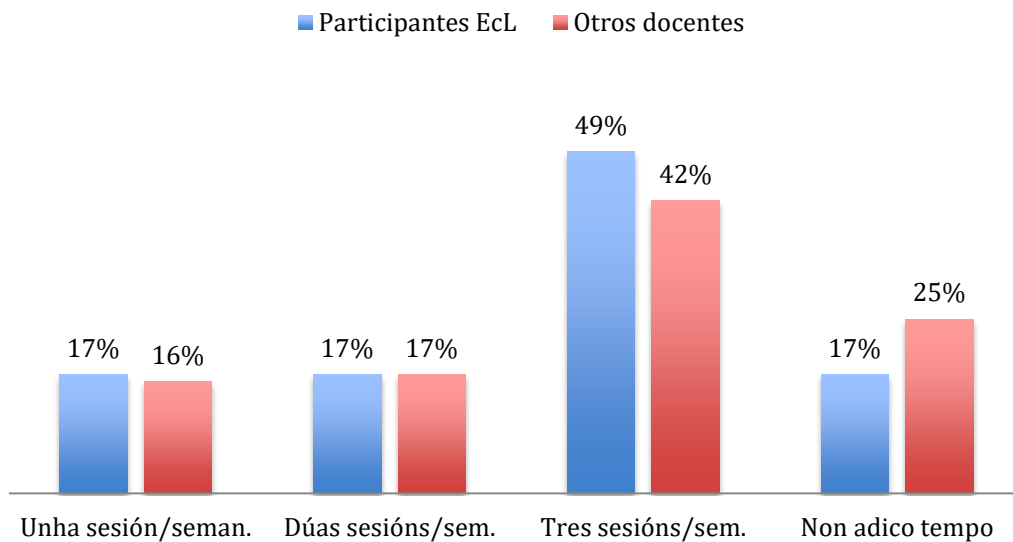
Esta pregunta vuelve sobre lo observado en la pregunta anterior, y lo hace de un modo indirecto, pues requiere una respuesta graduada (una, dos, tres o más sesiones) que contempla también la respuesta negativa (no le dedico ninguna sesión a esta tarea en particular). Nos sirve como elemento de contraste y asimismo para estimar de un modo cuantitativo - si bien con un carácter muy general, más bien centrado en valorar una cierta tendencia, más que un determinado constructo numérico - cuáles son los tiempos que se dedican a escribir y leer. Por lo tanto estamos ante una pregunta que solicita de los docentes una ampliación de la pregunta anterior.

Tiempo específico para la lectura y la escritura



Resultados del grupo general (total part.)

Resultados del grupo partic. ECL



Análisis comparativo de los resultados obtenidos por el G.G. y por el G.Partic. ECL

Entendemos que de nuevo se puede apreciar un aumento que resulta significativo en cuanto al porcentaje del profesorado que reconoce dedicar tiempo específico a la lectura y la escritura, tiempos en los que este uso constante y sostenido de lo escrito tienen su espacio definido. En este caso, no se evidencian diferencias en los tramos intermedios, pero sí podemos apreciar diferencias notables en los tramos que corresponden a los extremos, esto es, un aumento significativo (42% - 49%) de quienes dicen dedicar tres o más sesiones a la semana y una disminución semejante, como es lógico, en quienes dicen no dedicar tiempo a la lectura y la escritura (25% - 17%).

Entendemos pues que de nuevo éste, que corresponde a una de las más destacadas categorías de análisis que tratamos en el presente estudio, puede ser un rasgo contrastado de incidencia del programa de intervención en la formación del profesorado.

¿CUÁNDO CREES QUE COMIENZA O PUEDE COMENZAR LA REFLEXIÓN GRAMATICAL? ATENDER A ASPECTOS TALES COMO LA COHESIÓN TEXTUAL, LA COHERENCIA Y ADECUACIÓN DE LOS ESCRITOS, LA LECTURA CRÍTICA, LA CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA...

Esta pregunta indaga sobre uno de los elementos que hemos sometido a análisis y que hemos considerado como una característica que define la mirada que un docente tiene hacia el aprendizaje de la lengua escrita. Se trata de ubicar el aprendizaje en un determinado marco temporal. Entendemos que para unos, este marco está muy definido, es breve y concreto, mientras que para otros docentes es un marco temporal muy amplio y no tan concreto; y pensamos que la respuesta a esta pregunta nos sitúa en cierto modo, aunque sea de modo indirecto, ante un indicador de si estamos más cerca de una u otra mirada.

Las respuestas posibles sitúan este comienzo de lo que denominamos "reflexión gramatical" y caracterizamos mediante constructos complejos como coherencia, cohesión, adecuación, etc... en distintos momentos de la escolaridad. El profesorado puede optar por cuatro opciones:

Los comienzos de la escolaridad. Si opta por esta respuesta, entenderemos que considera que desde los primeros acercamientos al código, el alumnado es capaz de preocuparse por la totalidad de los aspectos del lenguaje, incluidos los mencionados, lo que supone que las prácticas serán acordes con este hecho; esto es, que no es necesario un dominio del código previo al uso comunicativo del mismo.

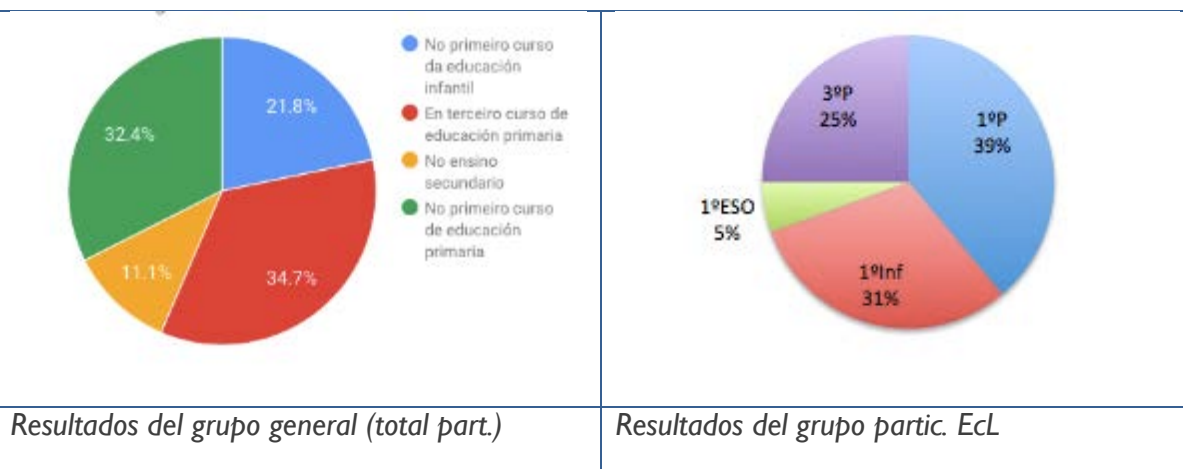
El primer curso de educación primaria. Esta respuesta entraría en una órbita semejante a la anterior, si bien puede incorporar algunas creencias que descartan al alumnado de educación infantil (esto puede deberse a que los docentes no conocen esta

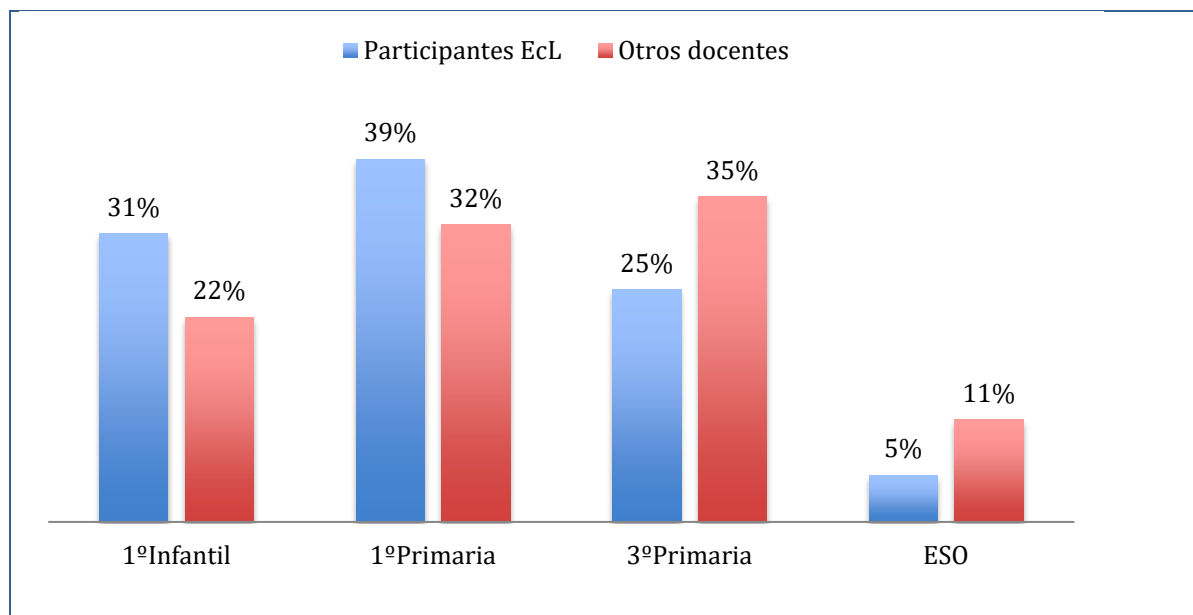
etapa en profundidad, lo que sería un atenuante, o bien a que consideran que no es hasta el momento en que se inician los métodos de lectura, cuando puede comenzar una reflexión gramatical). En cualquier caso, la consideración de la reflexión pragmática sobre el lenguaje en estos primeros años sitúa a los docentes en buena medida más cerca de un paradigma constructivista que de otros posibles.

El tercer curso de educación primaria. Los docentes que escogen esta respuesta se sitúan, desde nuestro punto de vista, en la plenitud de un paradigma que llamaremos tradicional, en el que existe una creencia que dicta que "en el primer ciclo de ed. primaria se aprende a leer y escribir" (hablamos de caligrafía, ortografía, ortoépica y velocidad); "De tercero en adelante ya se usa la lectura y la escritura en tareas funcionales" (ya se escribe, dicho esto desde la perspectiva del uso desligado del proceso de aprender). Como se puede inferir con cierta claridad, esto implica que antes de tercero el protagonismo lo han tenido tareas escolares de ejercitación, basadas en la repetición y la corrección formal, tareas en su mayor parte carentes de sentido genuino, de valor comunicativo.

En el comienzo de la educación secundaria. Las muy escasas respuestas que han presentado esta opción nos inducen a pensar en docentes que están situados en este paradigma tradicional de un modo muy extremo, pues entienden que no hay reflexión sobre la lengua en uso, sobre sus matices y valores pragmáticos; que el alumnado de educación infantil y primaria no hace otra cosa que practicar letras y símbolos gráficos sin sentido, dictados, redacciones estereotipadas, leer y escribir simplones cuentos tradicionales y rimas sin valor estético, hasta que pueden acceder a las aulas de educación secundaria, donde los verdaderos expertos podrán ofrecerles los arcanos de la lengua y la literatura, de la morfología y la sintaxis, de la semántica. No son muy numerosas las respuestas que optan por este ítem, y entendemos que esto resulta tranquilizador.

Cuándo comienza/puede comenzar la reflexión gramatical





Análisis comparativo de los resultados obtenidos por el G.G. y por el G.Partic. EcL

En la comparación de resultados entre los dos grupos podemos percibir una diferencia que resulta apreciable, creemos que significativa: en conjunto, la tendencia del grupo de participantes en el programa EcL es a situar el comienzo de la reflexión gramatical en los primeros años de la educación infantil (31% frente a un 22% del GG) y de la educación primaria (39% frente a un 32%); en cambio, la respuesta que sitúa el comienzo de esta reflexión en el segundo ciclo de primaria es mayor en el GG (35% frente a un 25%), así como lo es la cuarta opción.

Así pues, entendemos que esta tendencia que aquí se observa puede relacionarse con la idea que sostiene el enfoque metodológico del programa, en el que se apuesta claramente por una visión social y constructivista del aprendizaje que propone la participación en proyectos de escritura plenos de sentido y funcionalidad comunicativa desde los primeros años, aún cuando el proceso de apropiación del código escrito no haya aún finalizado, pero que promueven toda clase de reflexiones gramaticales.

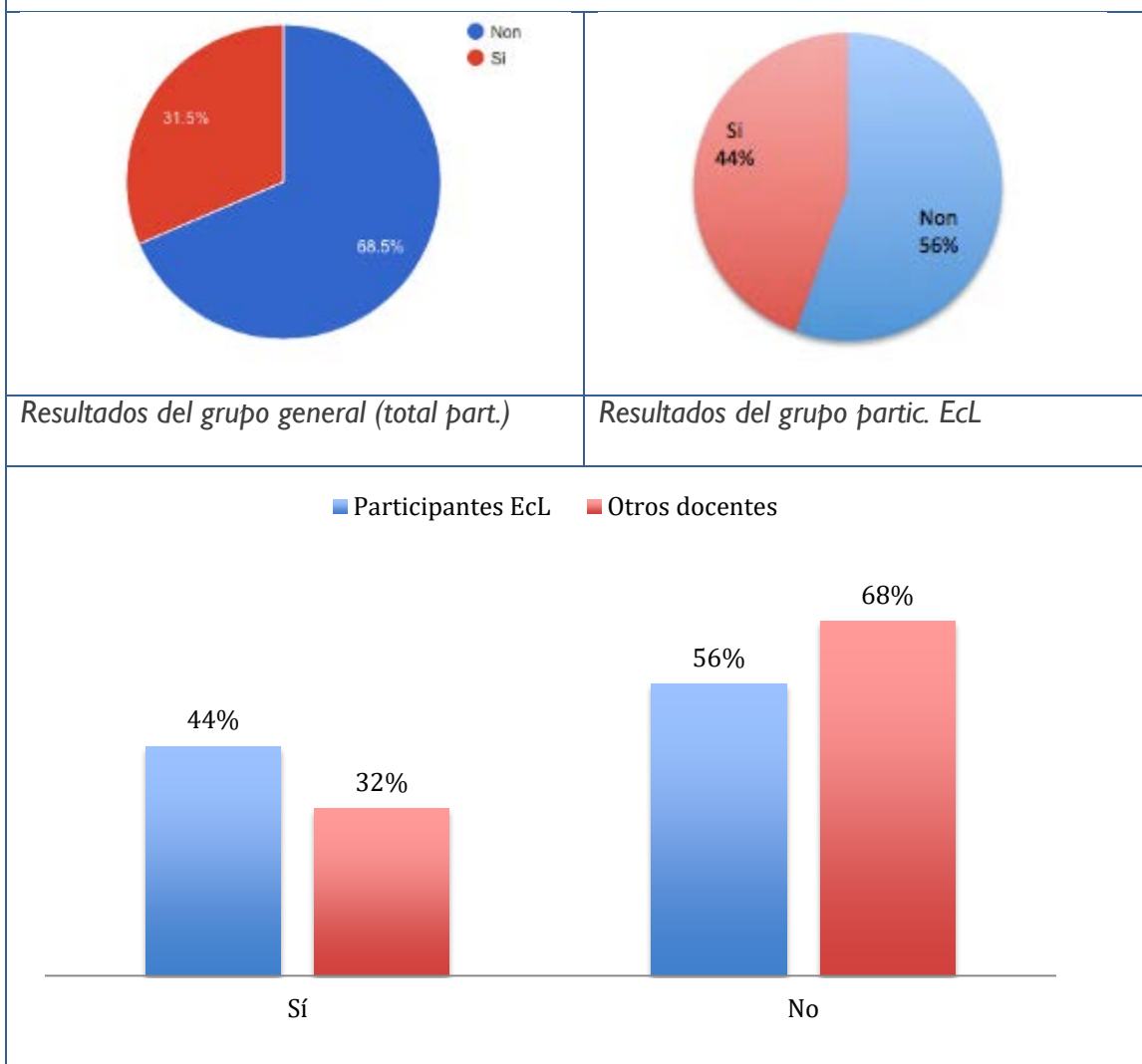
¿PIENSAS QUE EN EL CENTRO EDUCATIVO DONDE TRABAJAS COMPARTÍS UNA "TEORÍA DE LA LECTURA"? ESTÁIS DE ACUERDO EN ASPECTOS TALES COMO: ¿CÓMO SE APRENDE A ESCRIBIR Y A LEER? ¿QUÉ TEXTOS UTILIZAR? ¿DE QUÉ MODO VALORAR LAS PRODUCCIONES ESCRITAS? ¿ITINERARIOS DE LECTURA?

Esta es una pregunta clave pues hace referencia a la propia justificación que exponíamos para el inicio de este trabajo de tesis. Entendemos que en los centros educativos, al menos en una buena parte de los mismos, no se comparte una "teoría

de la lectura", y que algunos aspectos tales como los que se sugieren en la pregunta y otros posibles, de gran importancia, no están de ningún modo consensuados. Y creemos, como ha quedado explicado en el primer capítulo, que en ocasiones las diversas teorías de la lectura que conviven en los centros son, entre sí, excluyentes, susceptibles de una disyuntiva metodológica. Este hecho supone, para el alumnado, una suerte de incoherencia muy evidente que, no obstante, acostumbra a asumir y soslayar con esfuerzos innecesarios.

Nos ha interesado de un modo muy especial constatar las medidas cuantitativas de esta percepción que teníamos, así como comprobar las diferencias que se pudiesen observar entre un antes y un después de la participación en el programa de intervención al respecto de este ítem. No nos ofrece un dato cuantitativo de corte absoluto, pero sí una imagen de lo que el profesorado percibe, de lo que piensa sobre la situación de su centro, del equipo al que pertenece, lo cual es ya muy significativo.

Una teoría de la lectura



Análisis comparativo de los resultados obtenidos por el G.G. y por el G.Partic. EcL

Resulta apreciable la diferencia en la respuesta a este ítem, y entendemos que resulta también significativa, pues la participación del profesorado en el programa de intervención didáctica EcL le ofrece, aún de modo inductivo, una teoría sobre la lectura y la escritura. Esta teoría es coherente con el enfoque metodológico que se promueve. Por lo tanto, parece lógico pensar que es razonable que aquellos docentes que han formado parte del programa (máxime aquellos que lo han hecho en modalidades formativas que convocan al claustro de profesores, o a su mayor parte) hayan sentido que se conformaba una teoría de la lectura común.

Así pues, entendemos que esta tendencia que aquí se observa puede relacionarse con la idea que sostiene el enfoque metodológico del programa, en el que se apuesta claramente por una determinada "teoría de la lectura" y de su aprendizaje, coherente con la metodología que se promueve.

SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA. ESCOGE LA FRASE QUE CONSIDERES MÁS CORRECTA:

Este ítem, en el que se ofrecen de nuevo una serie de opciones para que los docentes puedan escoger la que más se acerca a su modo de acercarse a este constructo de "comprensión lectora", nos sirve para explorar el propio concepto que los docentes guardan sobre este constructo, y sobre lo que entienden acerca de su proceso de desarrollo. Así:

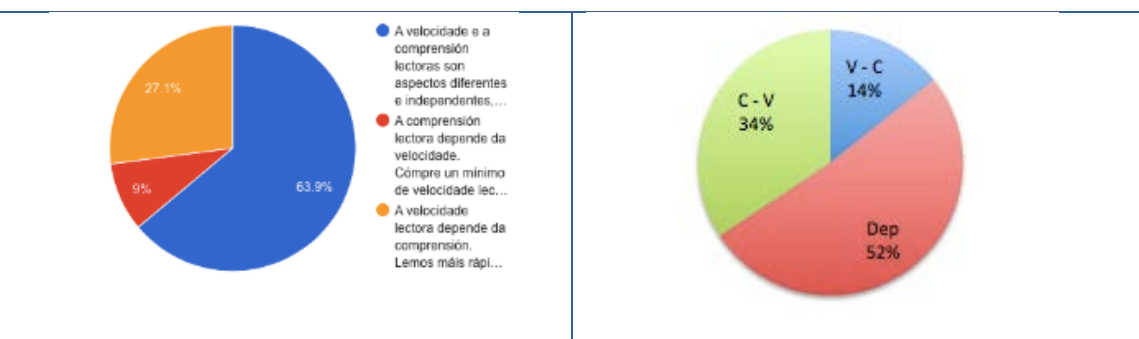
Si optan por la respuesta: La comprensión lectora depende de la velocidad. Es preciso un mínimo de velocidad lectora para poder comprender lo que se lee. Entenderemos que se está más cerca de un paradigma tradicional, que entiende la comprensión lectora como algo diferente a la propia lectura, a secas. La lectura será más bien un proceso de decodificación, de fonetización correcta del código escrito; la comprensión lectora será algo diferente, posterior, determinado - como se apunta en la respuesta - por un trabajo previo y adecuado de la ejercitación lectora.

Si en cambio la opción es: La velocidad lectora depende de la comprensión. Leemos más rápido lo que comprendemos bien. Entenderemos entonces que estamos ante un o una docente que se sitúa en el paradigma opuesto al anteriormente descrito. La lectura y la comprensión lectora son una y la misma cuestión. Leer es comprender y no es posible sin comprensión. De hecho, es la comprensión la que permite leer con fluidez y velocidad. Como se puede apreciar, estas opciones son

antitéticas y son pues indicadores de miradas hacia el proceso mismo de leer muy diferentes. Así sucede por lo tanto con las propuestas metodológicas que se diseñan desde estos dos paradigmas, que son bien diferentes.

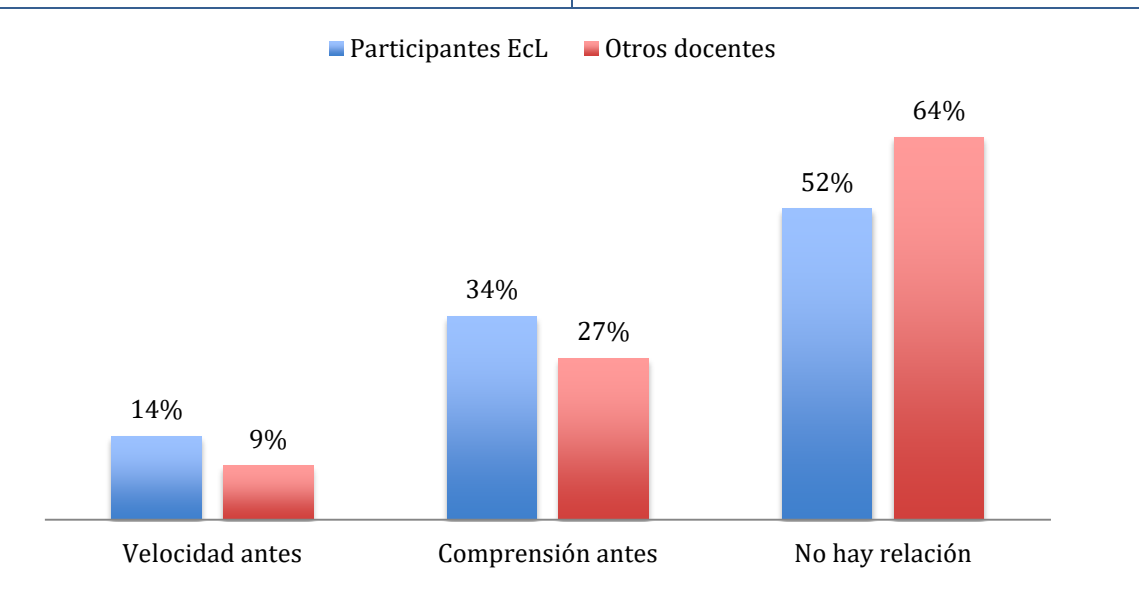
Y si se opta por esta última: La velocidad y la comprensión lectoras son aspectos diferentes e independientes, no siempre relacionados. Pues consideramos que esta es una versión - menos comprometida pero también evidente - de la opción primera. Se trata de una opción que hemos diseñado como elemento de contraste, pues entendemos que nos sirve para descubrir posturas que en cierto modo se esconden tras la equidistancia o la referencia a una cierta relatividad de las afirmaciones. Para el estudio de este ítem, consideramos que esta opción es equivalente a la primera, pues considera - y esto es lo realmente importante - que la lectura puede ser un ejercicio ajeno a la comprensión de lo leído, y esta consideración sitúa al docente en un paradigma concreto.

Velocidad lectora vs Comprensión lectora



Resultados del grupo general (total part.)

Resultados del grupo partic. EcL



Análisis comparativo de los resultados obtenidos por el G.G. y por el G.Partic. EcL

Entendemos que los datos que ofrece este estudio comparativo no nos resultan significativos, pues si prestamos atención únicamente a las dos primeras respuestas (que nos posicionan claramente ante una disyuntiva metodológica) la diferencia no permite apreciar una tendencia clara, más bien se diría que nos encontramos ante una señal de dispersión de la opinión. Y si tomamos en consideración la tercera respuesta, y la entendemos como equivalente - a efectos de inferir su significado - tal como hemos explicado en la introducción de esta gráfica, a la primera, entonces los resultados se tornan más confusos aún, pues los totales (73% - 66%) no ofrecen una diferencia que resulte tampoco significativa.

Así pues, entendemos que en lo referente a este ítem, no hemos podido apreciar una incidencia clara del programa en la percepción del profesorado acerca de la identidad lectura - comprensión lectora. No podemos saber si esto se debe a la propia formulación de la pregunta que analizamos aquí o al propio concepto propiamente dicho que hemos querido someter a análisis.

SOBRE LOS ERRORES. ¿QUIÉN CORRIGE (O MEJORA) LOS TEXTOS DEL ALUMNADO EN TUS CLASES?

Una de las categorías que más nos han interesado en el proceso de análisis es la que se ocupa de los errores, de la consideración y la gestión de los errores en las actividades de lectura y escritura. Esta pregunta ha sido diseñada para tratar de contrastar la incidencia del programa de intervención EcL que ofrece una mirada muy contundente sobre este aspecto. Las tres opciones de respuesta, de las que el profesorado había de escoger la que más representativa le pareciese, tratan de ayudarnos a situar a los docentes más o menos cerca de un paradigma determinado.

Podían escoger esta opción: Yo. Siempre procuro hacerlo para evitar que "los errores se fijen"

Nos resulta muy significativa esta afirmación, pues la hemos recogido en múltiples ocasiones a lo largo del proceso de recogida de datos. Lo hemos explicado con detenimiento en el análisis de las categorías, pues nos resulta extremadamente significativa e identificadora de un paradigma muy concreto. Aquel que considera, por ejemplo: que los errores "se fijan", porque tienen - parece ser - un poder de fijación mayor que el de los aciertos; que una de las tareas esenciales de un "buen docente" es la corrección exhaustiva de los trabajos de sus alumnos y alumnas; y por supuesto, que equivocarse es negativo, es algo malo, que hay que evitar y que es síntoma de falta de esfuerzo, rigor o capacidad.

Podían asimismo escoger esta otra: Los alumnos y alumnas. Mejoran sus

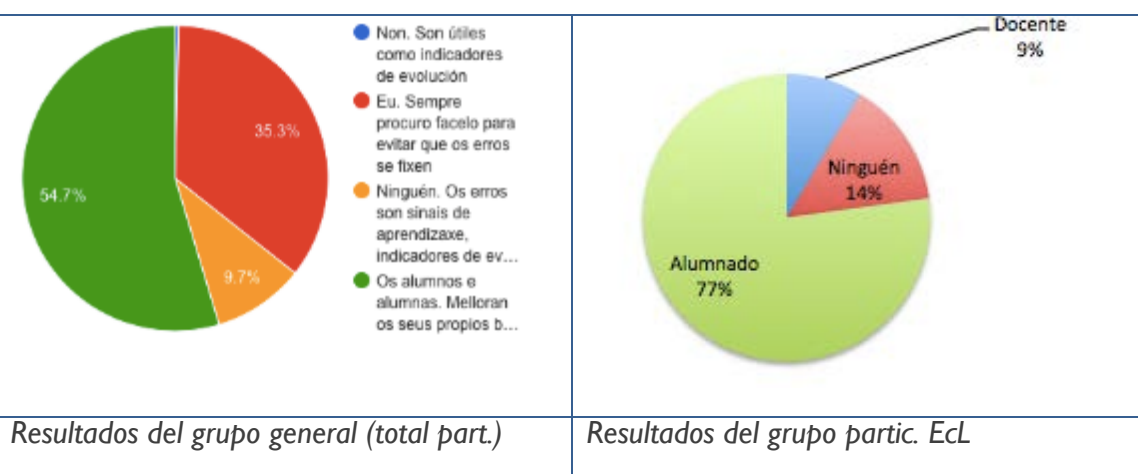
propios borradores o proponen mejoras a los compañeros/as.

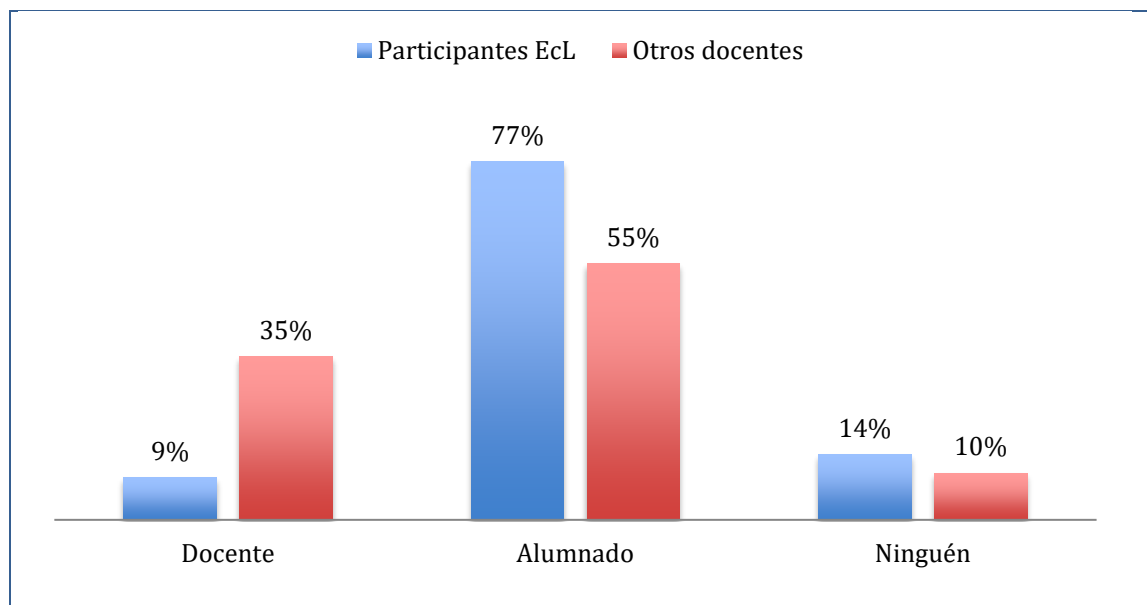
Si así fuese, el paradigma que sustenta esta elección es notablemente diferente al anterior. En primer lugar hace referencia a una diferente elección en cuanto a quién ha de responsabilizarse de los errores. En este caso la responsabilidad se deposita en el alumnado, y esto es importante, pues implica cuestiones tales como que los errores, en vez de fijarse, lo que pueden contribuir es al aprendizaje, si son bien gestionados. Lejos de la punición y la culpa, en el ámbito de esa mejora de borradores que se menciona en la respuesta. También es interesante la mención de la posibilidad de la evaluación compartida de estos procesos de mejora. De este modo, la propia dialéctica nos ayuda a inferir lo que hay "detrás de las líneas".

Nadie. Los errores son señales de aprendizaje, indicadores de evolución.

Esta opción, la más extrema de las tres, la diseñamos para tratar de contrastar y completar esta categoría de análisis. Comparte en esencia - bien que llevando la opción hasta un extremo un tanto "marcado" por la reivindicación - las características que sitúan a los docentes que escogen la respuesta anterior, pues apunta en primer lugar a la necesidad de considerar el error como hipótesis, como elemento de valor para el aprendizaje, como "indicador de evolución"; apunta también a no aceptar la posibilidad de la corrección por parte del docente, pues no es esta la opción más eficaz para ayudar a aprender. Es más, en este caso, que tiene un cierto aroma reivindicativo, los errores no los corrige... nadie!

Quién corrige los errores





Análisis comparativo de los resultados obtenidos por el G.G. y por el G.Partic. EcL

Entendemos que los datos que ofrece este ítem nos sitúan ante una diferencia constatable en la valoración de quién y de qué modo se deben gestionar los errores del alumnado en su proceso de adquisición del lenguaje escrito. Si atendemos únicamente a las respuestas uno y dos, ya podemos apreciar una diferencia importante, visible, entre los docentes que han participado en el programa, que sitúan en el propio alumnado la responsabilidad de mejorar (y quizá ayudar a mejorar a sus compañeros) sus borradores (77% - 55%). Si añadimos la tercera opción, siguiendo la lógica apuntada en la introducción al análisis de este gráfico, a la segunda el resultado es aún más significativamente amplio (91% - 60%).

Así pues, entendemos que en lo referente a este ítem, entendemos que este puede ser un rasgo de incidencia del programa en la formación de los y las docentes que han participado en el mismo. Según esta lógica, la intervención habría influido en su percepción del error como algo inherente al aprendizaje, algo apreciable como hipótesis de trabajo y sobre todo algo muy valorable como palanca para la reflexión y, por ende, para el aprendizaje mismo. La cesión de la responsabilidad al alumnado de la mejora de sus borradores en procesos sociales de construcción de textos es la esencia de lo que cuestionamos en este ítem.

¿CUÁL CREES QUE ES EL ORDEN LÓGICO EN EL ESTUDIO DE UNA LENGUA?

El diseño de este ítem perseguía el contraste con otras que inciden sobre el mismo aspecto, un aspecto referido a la categoría del control, en este caso en su dimensión curricular, el control del aprendizaje del alumnado. Entendemos que no ha funcionado

como desearíamos, puesto que no han sido demasiado significativos - aun siendo apreciables - los resultados que hemos obtenido. Quizá el problema haya residido en el propio diseño de las opciones de respuesta, pues ofrecían dos únicas opciones, bien que en tres respuestas posibles, pues dos de ellas presentan diferencia formal pero identidad de fondo. Se trata de las dos primeras opciones:

Las letras/sílabas - Palabras - oraciones - textos

Fonema - grafía - palabra - frase

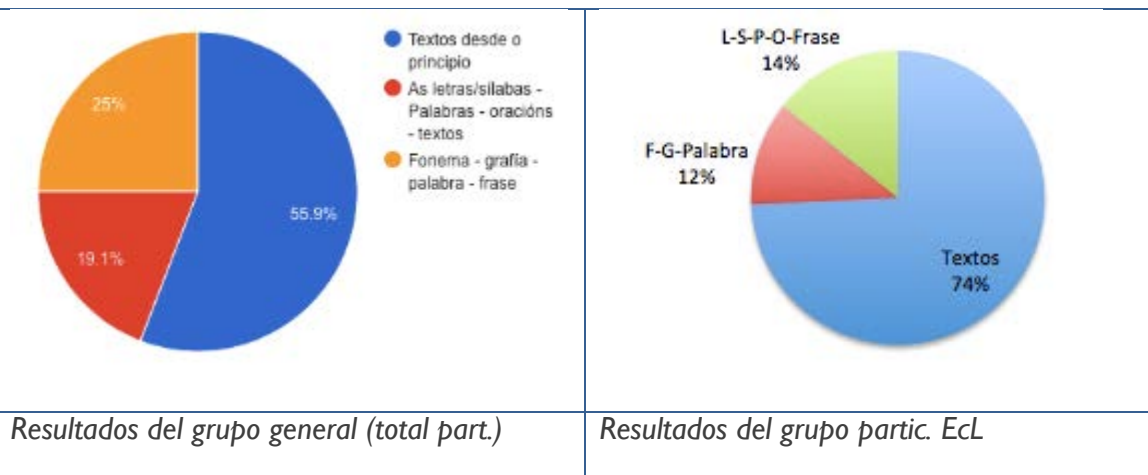
Como resulta bastante evidente, ambas opciones presentan una lógica analítica que opta por una secuencia diferente. Por lo tanto, hubiésemos considerado que los docentes que optasen por ambas respuestas estarían situados en el marco paradigmático de la metodología más tradicional. Quizá esto haya resultado muy evidente y en algunos casos, la opción por la tercera respuesta haya resultado más "conveniente" incluso para docentes que en sus aulas siguen lógicas más parecidas a estas dos citadas.

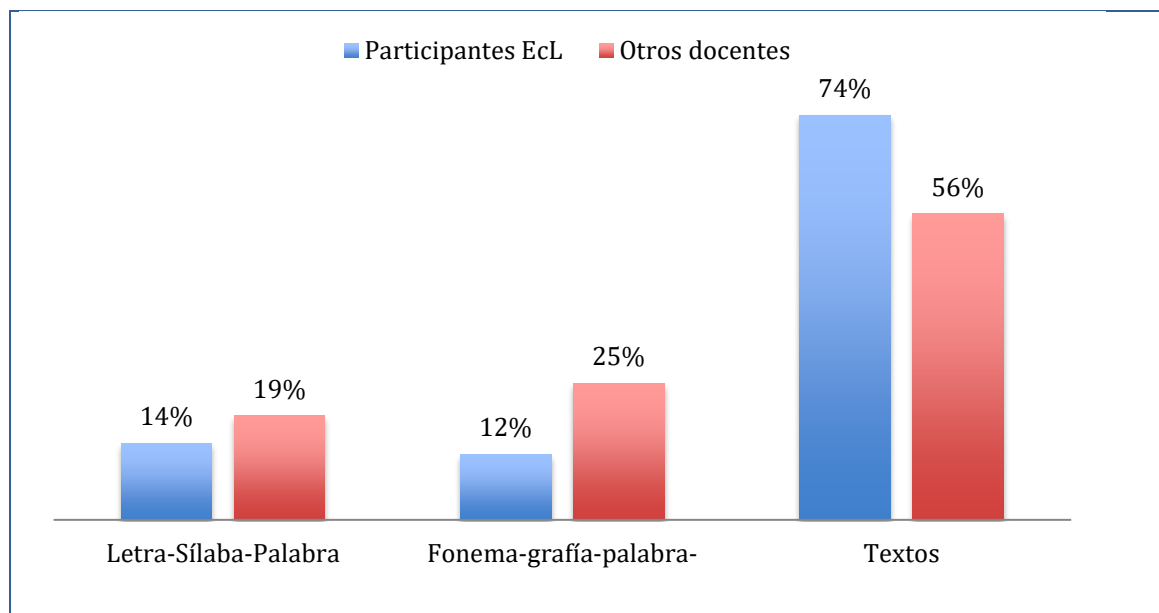
La tercera opción:

Textos desde el principio

Quizá haya resultado demasiado evidente que parece más correcta (lo es en la dialéctica de la normativa, de la teoría, de las actividades de formación permanente); en definitiva parece la respuesta que se "debe" ofrecer y por ello, entendemos, ha sido abrumadoramente escogida, por lo que este ítem ha resultado en cierto modo poco productivo. Lo único que podemos extraer de su lectura crítica es la comprobación de la distancia que se produce en muchas ocasiones entre lo que el profesorado hace y aquello que dice.

El orden lógico





Análisis comparativo de los resultados obtenidos por el G.G. y por el G.Partic. ECL

Como avanzamos en la introducción, los resultados que se aprecian en este ítem, leídos de forma individual en cada uno de los grupos y analizados también en modo comparativo, ofrecen una imagen de una claridad que induce a pensar en un cierto sesgo, pues no parece responder a la realidad de las aulas, tal como las conocemos. De este modo es, como puede apreciarse, abrumadoramente mayoritaria la opción por el acceso a textos (completos, complejos y con sentido comunicativo) desde el inicio del acceso al código. Lo es en mayor medida entre el profesorado que ha participado en el programa de intervención, pero lo es también significativamente entre el profesorado del grupo control, por lo que no resulta de utilidad a nivel de análisis el resultado de este ítem.

De este modo, no podemos extraer ninguna apreciación relevante de este ítem. No podemos saber si esto se debe a la forma en que hemos diseñado la pregunta (que ha llevado a equívoco, que se presta a una opción especialmente "conveniente", que no aclara de forma suficiente lo que significa aquí el concepto "textos" desde el principio. En definitiva, no hay datos suficientemente explícitos para que podamos inferir algún tipo de incidencia en este aspecto, que entendemos relativo a la categoría del sentido de las prácticas.

SOBRE CUÁNDO SE APRENDE A LEER Y ESCRIBIR. CUÁNDO DIRÍAS QUE UN ALUMNO O ALUMNA DEBERÍA SABER LEER Y ESCRIBIR?

De nuevo enfrentamos al profesorado a la necesidad de ofrecernos un indicador que

nos permita inferir su posicionamiento epistémico en cuanto a la lectura y la escritura y su aprendizaje. Del mismo modo que preguntamos por el momento en el que puede comenzar la reflexión gramatical, este ítem propone un posicionamiento ante el hecho mismo de leer y escribir. Así contrastamos la respuesta con aquella otra pregunta sobre si se puede leer sin comprender lo que se lee, o si la velocidad lectora es una condición necesaria para poder acceder a la comprensión.

En este caso, de nuevo ofrecemos las posibilidades que hacen referencia a determinados hitos educativos que están en el imaginario de la comunidad. También en el de los y las docentes. Un alumno debería saber leer y escribir...

Al finalizar el primer ciclo de Ed. Primaria

Por lo tanto, saber leer significaría ser capaz de reproducir con una adecuada entonación (evitando quizá el silabeo, manteniendo una velocidad mínima, no cometiendo errores de anticipación, etc.); saber escribir consistiría en conocer todas las letras - o muchas de ellas - y ser capaz de reproducirlas por escrito de una forma legible, ordenada, quizá ajustada a un patrón de tamaño, etc. Más adelante, quizá a partir de tercero, comenzará un tiempo de utilización de estas técnicas, en el que se relajará esta tensión de la corrección para facilitar la posibilidad de usar el código escrito para las múltiples funciones que lo requieren dentro y fuera de la escuela.

Al finalizar la etapa de Ed. Primaria

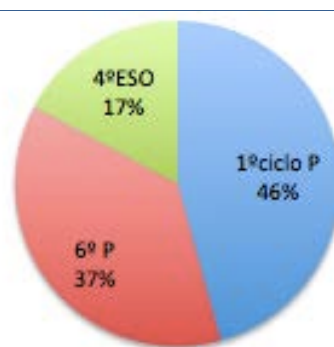
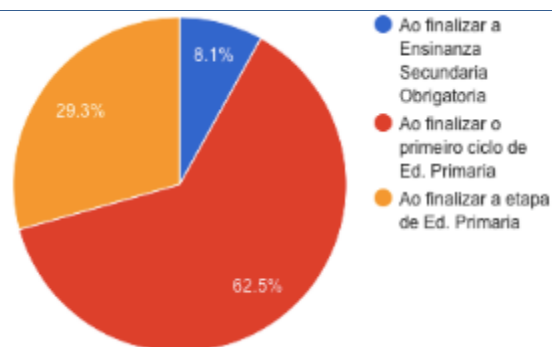
Si esta es la opción escogida, quizá podamos suponer que la o el docente en cuestión no considera que haya momentos diferentes para aprender a leer y escribir, y que haya otros posteriores para comprender lo que se lee y crear textos que tengan sentido, finalidad o utilidad práctica. También sabremos que para este docente, el proceso complejo de apropiarse del código escrito de la lengua es largo y supone la exposición a un uso constante y sostenido de lo escrito, en contextos sociales plenos de sentido, en proyectos de escritura prácticos y relevantes. Podremos suponer, por tanto, que durante todo este tiempo de escolaridad, el proceso de apropiación del código estará repleto de hipótesis, de aproximaciones, de errores en definitiva que habrán de ser aceptados porque son consustanciales al proceso mismo de aprender.

Al finalizar la Enseñanza Secundaria Obligatoria

Y si esta es la opción escogida, la más extrema - y quizá la más correcta, si entendemos este hecho de saber leer y escribir como una realidad que nunca está culminada - entendemos que comparte plenamente el paradigma de la respuesta anterior, porque sitúa en el final de la educación obligatoria el hecho de haber completado una competencia lectora y escritora adecuada tanto para la continuación de la actividad académica en estudios posteriores como para la incorporación a la sociedad con la

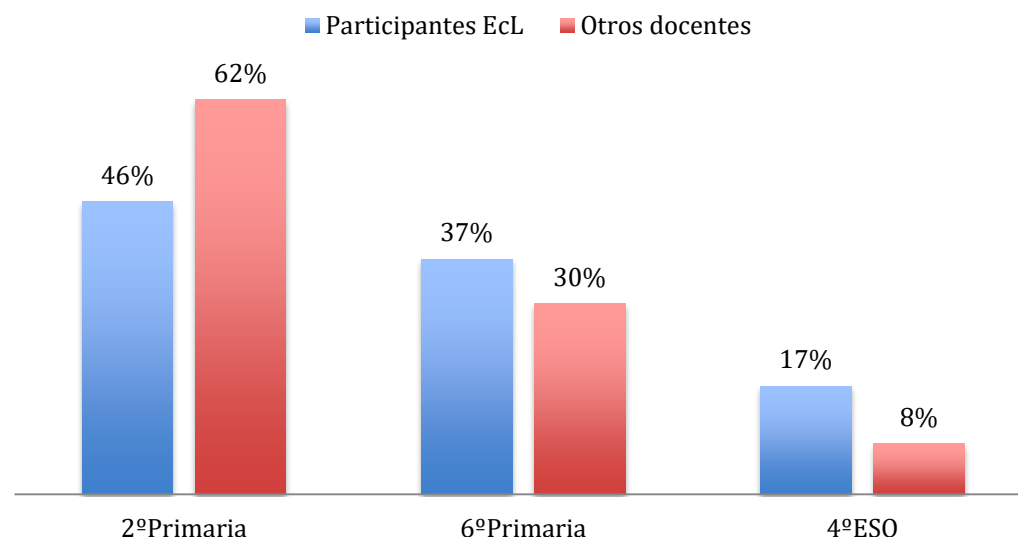
capacidad de entender y ser capaz de manejar los textos de variada tipología, formato y soporte que configuran la sociedad en la que vivimos.

Cuándo se aprende a leer y escribir



Resultados del grupo general (total part.)

Resultados del grupo partic. Ecl



Análisis comparativo de los resultados obtenidos por el G.G. y por el G.Partic. Ecl

Entendemos que de la lectura de estos datos podemos inferir que existe una notable tendencia en el profesorado que ha participado en el programa de intervención a prolongar el proceso de adquisición de la lengua escrita. En el gráfico comparativo se aprecia con claridad cómo es mayoritaria la opinión según la cual el proceso de aprender a leer culmina (o ha de culminar si todo va bien) en las postrimerías - como muy tarde - del primer ciclo de educación primaria (62% frente al 46%); en cambio, las

respuestas que suponen que este proceso es más largo, más dilatado en el tiempo, son mayoritarias en el grupo de docentes que han participado en el programa. Opinan que se dilata hasta el final de la etapa primaria un 37% de los docentes que han participado en el programa, frente a un 30% del GG; es más notoria la diferencia entre los que optan por situar este culmen del proceso al final de la etapa secundaria (17% EcL - 8%GG).

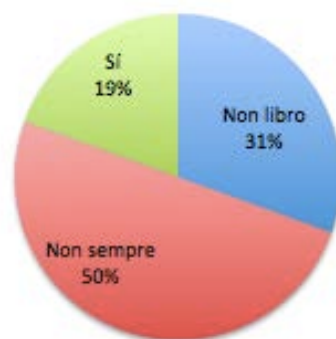
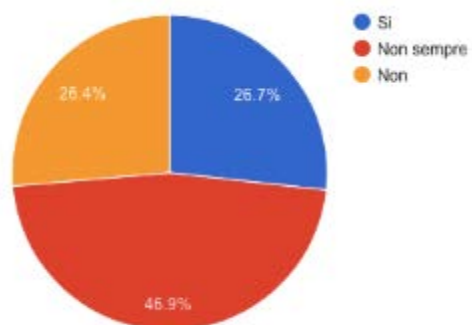
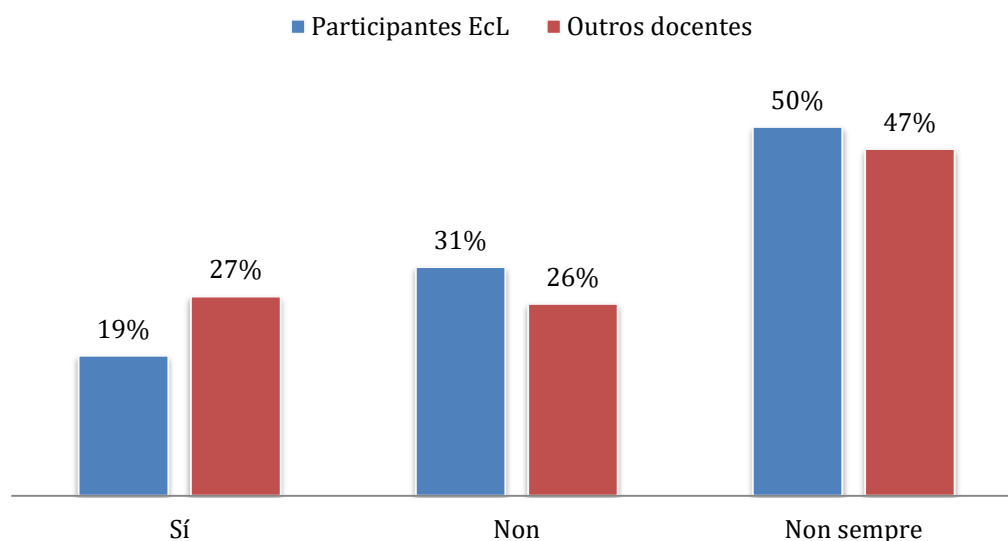
De este modo, entendemos que podemos apreciar una clara incidencia del programa de intervención didáctica EcL, de nuevo en lo referente a esta que podríamos denominar "teoría de la lectura" y de su didáctica, que la entiende un proceso social y constructivo, prolongado en el tiempo, y sujeto al uso constante y sostenido de lo escrito en contextos de comunidad respetuosos con la construcción de este aprendizaje en cada individuo.

EN LAS CLASES DE LENGUA, UTILIZÁIS UN LIBRO DE TEXTO?

Esta es una cuestión bastante superficial en cuanto al enfoque metodológico, pero que en muchas ocasiones resulta significativa. Lo es porque al profesorado le resulta relevante el usar o no un manual, un libro de texto, que entendemos ligado a metodologías más tradicionales. Es una de las cuestiones que de forma reiterada se han planteado en las sesiones de trabajo en grupos de discusión. Está generalizado el uso de un determinado manual pero también parece muy generalizada una sensación de hartazgo o, al menos, de duda con respecto a la validez de una didáctica basada en un único texto, en una simplificación del conjunto de dimensiones que configuran un área de conocimiento como es la lengua a través de la sucesión de aquellos temas clásicos que han sido - y todavía son - objeto de estudio a lo largo de la escolarización.

Por lo tanto hemos decidido incluir este ítem para contrastar como incide el programa en el uso o el abandono del libro de texto en las aulas, con un resultado, por cierto interesante.

Las respuestas a esta pregunta podían ser tres: **Si, No y No siempre**; consideramos, a efectos de contraste, la primera y tercera opción como coincidentes, pues en ambas se expresa de distintos modos un mismo hecho: que se utiliza un libro de texto; que las familias han de comprar un libro de texto; y que los docentes, después de haber optado por este recurso, se ven obligados a utilizarlo, muchas veces en detrimento de utilizar otros recursos o dedicar el tiempo a otras actividades más productivas.

El libro de texto*Resultados del grupo general (total part.)**Resultados del grupo partic. EcL**Análisis comparativo de los resultados obtenidos por el G.G. y por el G.Partic. EcL*

El análisis comparativo de estas respuestas entendemos que nos traslada una realidad que se evidencia de modo suficiente: es mayor la tendencia a no utilizar un libro de texto en el profesorado que ha participado en el programa EcL con respecto al GG. Esto es así tanto si tomamos en consideración únicamente las dos primeras respuestas (sí lo usan un 19% de EcL frente a un 27% del GG; no lo utilizan un 31% de los docentes que han participado en el programa, frente a un 26% del GG), como si sumamos la tercera respuesta a la segunda, entendiendo que no utilizarlo siempre es también una forma de ir abandonando paulatinamente su uso, de ir encontrando espacios temporales para "otras prácticas". Si relacionamos así los datos, el resultado sería que un 81% del profesorado EcL no usa - o no lo hace siempre - libro de texto,

frente a un 73% del total de docentes.

Si asumimos como posible otra relación de los datos - que comentamos en la introducción de este gráfico - que supone que la respuesta número tres (No siempre) supone en definitiva que sí tenemos un libro de texto, entonces procederá unirla a la primera respuesta. Los resultados según esta lógica serían que un 69% de los docentes que han participado en el programa utiliza con más o menos grado de dependencia un libro de texto para la enseñanza de la lengua, frente a un 74% del GG.

En definitiva, y sigamos una u otra lógica en el análisis, siempre se muestra una tendencia a depender menos de un manual en el grupo de profesores y profesoras que han pasado por el programa en alguna de sus ediciones, frente al total de la muestra objeto de estudio.

De este modo, entendemos que podemos apreciar una incidencia del programa de intervención didáctica EcL, de nuevo en lo referente a esta que podríamos denominar "teoría de la lectura" y de su didáctica, que la entiende un proceso social y constructivo, prolongado en el tiempo, y sujeto al uso constante y sostenido de lo escrito en contextos de comunidad respetuosos con la construcción de este aprendizaje en cada individuo, en mayor medida que una parte integrante del conjunto de temas o apartados de estos temas que se presentan debidamente organizados en un determinado manual o libro de texto.

6.4. INTERPRETACIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS REGISTRADAS A LA LUZ DEL PLANTEAMIENTO EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Cuatro son las categorías que han aglutinado los conceptos que emergen del análisis de los datos y de su comparación constante. Son cuatro categorías que procedemos a describir, dimensionar y caracterizar convenientemente para a continuación someter a su codificación, en busca de relaciones significativas.

- ❖ EL TIEMPO
- ❖ EL CONTROL
- ❖ EL ERROR
- ❖ EL SENTIDO

6.4.1. EL TIEMPO. PRIMERA CATEGORÍA DE ANÁLISIS

Esto es lo que deberíamos hacer siempre, pero... ¡no tenemos tiempo! (PPOCHA0003)

El tiempo y su aprovechamiento correcto es uno de los principales objetos de referencia de los comentarios y apreciaciones del profesorado participante en el programa. De este modo, a través de la recopilación de referencias a este concepto, el tiempo se ha constituido como una de las CATEGORÍAS de análisis. El tiempo, en varias dimensiones que configuran algunas subcategorías:

6.4.1.1. El tiempo. Hacerlo bien requiere tiempo

Tanto en la fase de diagnóstico como en la de intervención, son muy numerosas las referencias al asunto de que hacer las cosas bien lleva mucho tiempo. Esta observación se refiere tácitamente a una comparación con el tiempo que se necesita cuando plantemos las secuencias de trabajo con otros enfoques.

Las diferentes posturas en cuanto al eje temporal sitúan al profesorado en cada uno de los tres momentos metodológicos que hemos mencionado:

- ❖ Momento inicial, reptiliano: no tiene tiempo. Lo necesito para "dar el programa"
- ❖ Momento de transición, piscícola: me preocupa el tiempo. Me lleva mucho tiempo
- ❖ Momento final, mamífero: quiero organizar bien mi tiempo

TIEMPO vs CALIDAD DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS	
LLEVA MENOS TIEMPO	LLEVA MÁS TIEMPO
SECUENCIAS MÁS TRADICIONALES	SECUENCIAS PROCESUALES/ACTIVAS

Tabla 6.2. Relaciones entre el tiempo y la calidad de las secuencias didácticas

6.4.1.2. El tiempo. El temario / programa no nos deja tiempo

"Pero unha das cousas máis importantes foi que aprendemos a extraer o zume de cada parágrafo, a buscar o centro de interese no lugar menos esperado e todo cun fin: que o alumnado acabase construíndo un texto propio." (PPEULT0701)⁹

Otro de los comentarios habituales es la referencia al temario (que recibe en otras ocasiones la denominación de programa) como un obstáculo para la implantación de una metodología como la que se ejemplifica en las sesiones del programa. Parece que para algunos profesores, las secuencias de conversación y creación de textos a partir de la lectura no demuestran conexión alguna con los objetivos, con los contenidos curriculares o siquiera con los criterios de evaluación o estándares de aprendizaje que deben contemplar en su nivel. Parece ser que no "ven el currículo" en las secuencias didácticas propuestas.

⁹ *"Pero una de las cosas más importantes fue que aprendimos a extraer el jugo de cada parágrafo, a buscar el centro de interés en el lugar menos esperado y todo con un fin: que el alumnado acabase construyendo un texto propio." Así se expresan los profesores de uno de los centros implicados en el programa en referencia al modo en que "encuentran" el currículo en las secuencias didácticas que el programa EcL les propone. En el caso de este centro, como en de otros tres del total, la participación en el programa les lleva a suprimir, para el curso siguiente, los libros de texto que utilizaban para la asignatura de lengua, y a organizar sus programaciones tomando como base de organización de sus documentos programáticos las diferentes tipologías y géneros textuales.*

"(..) dun parágrafo calquera dun libro de lectura ou dun fragmento extraído dunha obra e a través de preguntas encamiñadas a atopar o centro de interese da lectura, acabamos por construír cos alumnos outro texto —o que nos conveña en función da tipoloxía textual que queiramos traballar segundo o nivel no que nos atopemos— e a través del imos adquirindo as estruturas gramaticais ao mesmo tempo que imos avanzando no nivel de competencia lingüística do alumnado." (PPEULT0801)

De este modo, uno de los ejes fundamentales de la intervención consiste en evidenciar las conexiones del "programa", con las secuencias didácticas que se proponen. Resulta esencial para los profesores participantes ser capaces de percibir el currículo en las actividades que desarrollan con el alumnado durante las sesiones. Hemos de ayudarles a "ver el currículo" que se trabaja - y tanto que se trabaja - en cada momento. La propuesta de EcL, que siempre contempla tiempos para la conversación, la lectura comprensiva (abordada en contextos de interacción social) y la producción escrita de diversos géneros textuales - trabaja con el alumnado contenidos y desarrolla competencias que son troncales en los desarrollos curriculares de las áreas lingüísticas. La diferencia está en el planteamiento inicial. Para muchos de los profesores participantes, los contenidos lingüísticos constituyen el origen del planteamiento, y en la propuesta de EcL, estos contenidos se abordan en el proceso, no están en el origen, sino que surgen de la práctica.

Los profesores necesitan el tiempo para el programa, para el currículo. No tienen tiempo para hacer otras cosas (aunque entiendan, en ocasiones, que estas "otras cosas" tienen un valor pedagógico importante. Lamentan este hecho, que perciben como ajeno a sus posibilidades de control.



Figura 6.3. Detalle de la carátula de podcast (Programa de radio crítica literaria sobre la novela Ojo de nube. Alumnado de 5º curso primaria)<https://soundcloud.com/olga-teijeiro-d-az/ollodenube> - t=0:00 (PPMECL0000)

TIEMPO vs CURRÍCULO (TEMARIO/PROGRAMA)	
TIEMPO OBLIGATORIO	TIEMPO EXTRAORDINARIO
SECUENCIAS MÁS TRADICIONALES	SECUENCIAS PROCESUALES/ACTIVAS

Tabla 6.3. Relación del tiempo con el cumplimiento del currículum/programa

6.4.1.3. El tiempo. Cumplir con algunos tiempos "preconcebidos"

"y... ¿cuánto tiempo les dejamos estar haciendo esto? Porque ¡hay un currículum!" (PPOVIN0001).

Esta exclamación, que se produce en el ámbito de una de los grupos de discusión (fase de diagnóstico) resulta representativa de una de estas dimensiones del tiempo, y expresa la preocupación del profesorado por el cumplimiento de algunos hitos educativos que están en el inconsciente de la comunidad educativa.

Quien pronuncia estas palabras es un maestro, que ha sido director del centro en que se desarrolla esta primera parte del programa, de diagnóstico, durante algunos años. Ya no está en este puesto. De hecho, no es un profesor tutor, pero participa en estas sesiones porque tiene interés en el programa. En este caso, de lo que se trata es de asumir o no asumir las formas primitivas de escritura que presentan determinados alumnos del centro. El maestro pregunta "¿hasta cuándo les dejamos hacer esto? Donde el pronombre (esto) hace referencia - con un marcado carácter peyorativo - a los trabajos de algunos alumnos que no son todavía capaces de escribir con todas las letras. Parece ser una preocupación basada en el "currículum", pues se menciona este, pero en verdad podríamos traducir esta pregunta de otro modo, más ajustado, que sería: (...) ¡porque todo el mundo sabe que eso está mal escrito! o ¡Porque yo siempre he visto que los niños, a una determinada edad, ya escriben con todas las letras!

Al final, de lo que se trata es de poner en evidencia determinados hitos educativos - como este de la escritura "correcta" - que preocupan a algunos docentes a medida que perciben

que una secuencia didáctica más interesante y productiva necesita tiempos más amplios, y a medida en que perciben - y esto es aún más importante - que los tiempos de los alumnos son diferentes, y que el programa de intervención EcL les propone que los respeten. Estas características sitúan a algunos docentes ante un reto difícil de asumir.

Sobre este particular "hito" pedagógico del aprendizaje de la lectura, es muy común - así lo hemos observado - la creencia de que este aprendizaje pertenece a un determinado momento de la escolaridad. Tradicionalmente venía correspondiendo al primer curso de la etapa primaria (en particular al primer trimestre del mismo), en una referencia implícita a la decodificación fonética en muchas ocasiones carente de significado para el lector. En estos últimos años, este hito ha ido desplazándose notablemente a períodos anteriores, a los últimos años de la educación infantil. En cualquier caso, resulta para nosotros muy significativo observar cómo las respuestas comparadas a nuestro cuestionario, en la pregunta que hace referencia a este "hito", se evidencia una diferencia significativa en las respuestas. Los profesores y profesoras que han participado en el programa EcL tienden con claridad a desplazar este hito hacia los años posteriores. Es mucho menor el porcentaje de aquellos que piensan que la lectura se adquiere en educación infantil o los primeros años de primaria, lo que evidencia que han podido reflexionar sobre lo que en realidad significa leer, que no puede prescindir de la comprensión y que es, por tanto, un aprendizaje complejo y dilatado en el tiempo. No podríamos decir que un lector ha completado su proceso de aprendizaje hasta, al menos, el final de su educación obligatoria.

Tradicionalmente venía correspondiendo al primer curso de la etapa primaria (en particular al primer trimestre del mismo), en una referencia implícita a la decodificación fonética en muchas ocasiones carente de significado para el lector. En estos últimos años, este hito ha ido desplazándose notablemente a períodos anteriores, a los últimos años de la educación infantil. En cualquier caso, resulta para nosotros muy significativo observar cómo las respuestas comparadas a nuestro cuestionario, en la pregunta que hace referencia a este "hito", se evidencia una diferencia significativa en las respuestas. Los profesores y profesoras que han participado en el programa EcL tienden con claridad a desplazar este hito hacia los años posteriores. Es mucho menor el porcentaje de aquellos que piensan que la lectura se

adquiere en educación infantil o los primeros años de primaria, lo que evidencia que han podido reflexionar sobre lo que en realidad significa leer, que no puede prescindir de la comprensión y que es, por tanto, un aprendizaje complejo y dilatado en el tiempo. No podríamos decir que un lector ha completado su proceso de aprendizaje hasta, al menos, el final de su educación obligatoria.

Para algunos de los profesores participantes es muy notable la presión que perciben a causa de algunos plazos preconcebidos acerca del proceso de alfabetización de sus alumnas y alumnos. Es muy evidente sobre todo en los primeros cursos de la etapa primaria, en especial en primer curso, donde algunos docentes asumen que sus alumnos deberían apropiarse de unos niveles mínimos de destreza lectora y escritora, incluso en el marco del primer trimestre del curso.

Estos marcos temporales que denominamos preconcebidos, porque realmente no responden a ninguna evidencia empírica, si forman parte de un cierto saber popular presente en la comunidad educativa, lo que constituye un factor de presión sobre los docentes y no contribuye a que se animen a dedicar tiempo a las secuencias didácticas más apropiadas sino a adoptar algoritmos didácticos que aparentan logros más rápidos, aun a costa de renunciar a la calidad de los aprendizajes.

En la esencia de estos marcos temporales encontramos también la evidencia de que se desconocen los conocimientos que el alumnado ya posee sobre el lenguaje escrito, asumiendo que se ha de "presentar" cada uno de los elementos del código como si en aquellos momentos los alumnos y alumnas contemplasen por vez primera secuencias lingüísticas que - en la mayor parte de los casos - son absolutamente familiares para ellos. Esta realidad, que resulta más patente en los primeros cursos de la educación primaria (en particular en el primer curso) correlaciona - a nuestro entender - con muchos de los casos en los que determinados niños y niñas muestran problemas, dificultades o falta de interés en sus evoluciones escolares. En muchos casos estos problemas encuentran su explicación en la ausencia de sentido de las prácticas que les proponen, unida ésta a un interés muy especial

por parte del profesorado en que las realizaciones sean de una precisión muy alta. Precisión que en ocasiones no es posible para los alumnos de estas edades.

"Para min, un curso despois, supón a necesidade de embarcarme en novas experiencias coma esta, que favorecen o pensamento, a maduración e continuar creando hábitos que faciliten aprendizaxes tan amplos, tan de verdade."(PPECLI801)

TIEMPO vs PLAZOS CURRICULARES	
TIEMPO SUFICIENTE	TIEMPO INSUFICIENTE
SECUENCIAS MÁS TRADICIONALES	SECUENCIAS PROCESUALES/ACTIVAS

Tabla 6.4. Relación tiempo con cumplimiento de plazos curriculares

6.4.1.4. El tiempo. Los retrasos. Los problemas de aprendizaje

Estos tiempos que denominamos preconcebidos están pues en relación directa con otro concepto clave, el de los denominados "retrasos o bloqueos" en este proceso de alfabetización. La concepción de que algunos logros habrán de ser conseguidos por todos los alumnos y alumnas en ciertos plazos temporales sitúa irremediabilmente a parte del alumnado por debajo de la norma, sembrando las primeras hipótesis sobre los "problemas" de aprendizaje de dichos alumnos y alumnas. Estos problemas están referidos a estos tiempos preconcebidos que mencionamos, pero muy a menudo cobran valor de categoría y se entienden referidos a una norma general, con lo que dan inicio a procesos de apoyo terapéutico.

En aquel que denominamos el primer momento didáctico, los profesores asumen un punto de vista acerca del tiempo y la tarea: todos los alumnos y alumnas deben hacer la misma tarea en el mismo tiempo. Se entiende como razonable o "normal" la consecución de determinados logros de aprendizaje (aprender a leer, a escribir, a contar o desarrollar determinados algoritmos) en unos plazos también determinados. De esta mirada comparativa hacia la construcción del lenguaje escrito se deriva necesariamente la observación de que algunos alumnos van más rápido que otros. Esta observación, lejos de

cuestionar el propio método o los propios plazos, lleva a la conclusión de que algunos alumnos son más rápidos, más ágiles, más capaces, que otros. Estos últimos se entiende que tienen "problemas" de aprendizaje.

De este modo, la diversidad del grupo (diversidad natural, que se deriva de múltiples factores - intelectuales, sociales, contextuales...) se estratifica en alumnos capaces y no tan capaces, que requieren tratamientos diferentes, a cargo - en algunos casos - de terapeutas especiales.

Y en este momento, en ocasiones, se produce una nueva vuelta de tuerca (extremadamente perniciosa desde nuestro punto de vista) que consiste en que otro profesor, esta vez especializado en el apoyo al alumnado que presenta lo que se denominan Necesidades Especiales de Apoyo Educativo, establece un "tratamiento" para estos problemas, retrasos o bloqueos que consiste en fortalecer la dosis de metodología que ya se le ofrece a los niños (y que a nuestro entender es la principal responsable de dichos problemas) con nuevas fichas, ejercicios y mecánicas que se administran ahora de una forma más concienzuda y en ocasiones de forma individualizada, con lo que muy a menudo el problema se agudiza, más que otra cosa. Estos tratamientos conllevan, además, una señalización de estos alumnos, que son retirados en ocasiones de su grupo de referencia durante los tiempos del tratamiento (o atendidos de forma individual dentro del grupo, lo que en ocasiones evidencia todavía más este marcaje), que afecta de forma indudable a su autoconcepto, a la asunción de que "son" problemáticos, torpes", que tienen unas especiales dificultades, diferentes a los demás.

La propuestas EcL ofrece un marco metodológico que rompe de forma categórica con esta creencia de que todos deben hacer lo mismo al mismo tiempo. Las secuencias didácticas ofrecen tiempos variados en los que, en ocasiones, todos los alumnos están participando al mismo tiempo en determinadas actividades, sí, pero no están haciendo lo mismo, y lo que es más importante, el nivel de sus producciones no ha de ser el mismo, ni en cuanto a la forma ni al contenido. No hay propuestas diferentes para diferentes "niveles" o capacidades. La propuesta es única, abierta, y se esperan diferentes niveles de logro. Se esperan porque esto es lo que corresponde a la natural diversidad de un grupo de alumnos. Lo importante será

conocer en qué momento de su apropiación del lenguaje está cada uno y cuáles son las estrategias más adecuadas para favorecer su avance en el proceso de adquisición del lenguaje, cuáles son las ayudas necesarias.

TIEMPO vs PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	
TODOS AL MISMO TIEMPO	CADA CUAL A SU TIEMPO
SECUENCIAS MÁS TRADICIONALES	SECUENCIAS PROCESUALES/ACTIVAS

Tabla 6.5. Relación tiempo con desarrollo de problemas de aprendizaje

6.4.2. EL CONTROL. SEGUNDA CATEGORÍA DE ANÁLISIS

"Estas propostas de escritura nacen da lectura dunha obra literaria. Trátase dunha lectura en profundidade, unha lectura centrada no significado e na comprensión, a diferenza de métodos máis tradicionais que propoñen un xeito de ler superficial, solitario e centrado na rendición de contas, isto é, en demostrar – mediante probas, exames, exercicios... - que a obra foi lida." (PPEECL0201)

Otro de los conceptos recurrentes en las observaciones del profesorado y que también son observables con nitidez en la organización de los agrupamientos y de las aulas, es el ámbito del control. La escuela es una institución que - como todas las instituciones - obedece a un sistema de control. Según como se gestione este, las escuelas son diferentes. Las aulas reflejan cómo se vive el control en cada centro. Este concepto, en sus múltiples demostraciones, se ha configurado como otra de las CATEGORÍAS de análisis necesarias en esta investigación.

El control es una categoría que se distribuye a su vez en diferentes subcategorías:

¿Quién ejerce el control? ¿Qué tipo de control se debe ejercer en un aula?

Sea de forma explícita o bien de forma implícita, las dinámicas sociales están sometidas a un cierto control. En el contexto de un aula, el control ha sido ejercido de forma tradicional por los/as docentes. Se trata de un control vertical. El docente sabe lo que hay que aprender y cómo ha de hacerse. También puede ejercerlo. Está dentro de sus obligaciones.

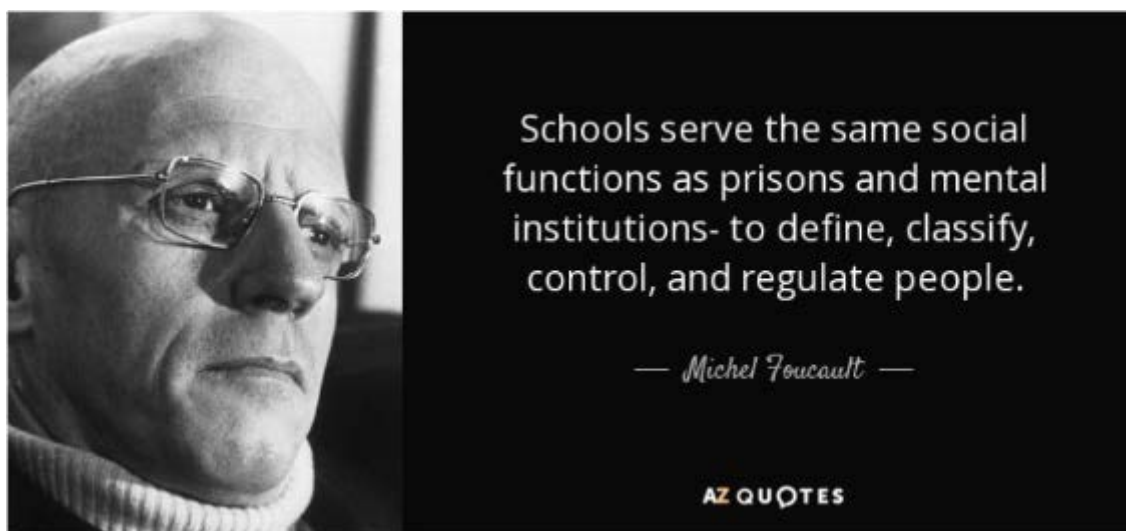


Figura 6.4. Detalle cita Michel Foucault (tomado de www.azquotes.com)

"Pon deberes y haz exámenes, por favor F." (PPOCHA0002)

Los docentes situados en un paradigma pedagógico cercano al más tradicional, que podría compartir - aún de modo desapercibido - las premisas epistémicas que señala Foucault, verán como sus herramientas de mayor potencial para el control las dos herramientas que señalamos en el testimonio de nuestra profesora participante. Se trata del consejo que le ofrece una compañera a otro docente que tiene problemas importantes para gestionar el comportamiento del alumnado. "Pon exámenes y deberes", o lo que es lo mismo: compórtate como se espera de un docente; ofrécele a tu alumnado - y a sus familias - una imagen inteligible, habitual, familiar. Muestra una ilusión de control que tranquilice a todos. Ejecuta lo que M. Acaso denomina un "simulacro". Todos simulan. El profesor simula enseñar, y los alumnos y alumnas simulan estar atentos y aprender, aunque verdaderamente nadie lo hace en realidad, ni enseñar ni aprender.

Y efectivamente en este simulacro que ocupa gran parte de los tiempos en muchas de nuestras aulas, los deberes y los exámenes son los grandes protagonistas. No en vano constituyen los indicadores fundamentales de que el profesor está ejerciendo un férreo control sobre el comportamiento del alumnado. A mayor carga de tareas (y mayor dificultad

que estas entrañen) y más dureza y pretendida objetividad en la calificación mediante pruebas estandarizadas, mayor consideración tendrá el profesor en cuestión. De este modo, la responsabilidad del proceso recae de modo absoluto en el alumnado (y en su entorno familiar-social, que determina absolutamente su desempeño), en un contexto que ubica al profesor en un papel de "juez" pretendidamente imparcial de las evoluciones de su alumnado. Este profesor-juez está encargado, como decía Foucault, de definir, clasificar y controlar a sus alumnos, y no de enseñarles o ayudarles a aprender. En semejante paisaje pedagógico, los deberes escolares tienen un papel mucho más importante que el repaso o afianzamiento de determinados algoritmos o destrezas intelectuales, sirven en esencia para evidenciar ese control, son la coreografía del mismo, su expresión fuera del entorno escolar. La obediencia en el cumplimiento de estas tareas significa abre las puertas del progreso académico. Las tareas escolares - muchas veces tediosas, exageradas, aburridas... - que en muchas ocasiones necesitan de ayuda por parte de las familias, o de otras instancias que algunas familias pueden disponer para sus hijos o hijas (clases particulares, apoyos en sus domicilios, ayuda de psicólogos, pedagogos u otros expertos, etc.) constituyen en ocasiones una suerte de puesta en escena de las relaciones de poder del sistema escolar. No es infrecuente el hecho de que muchos padres y madres hagan los deberes de sus hijos (si es preciso simulando errores o defectos en sus realizaciones, para que no se note tanto su trabajo) asumiendo así todos (alumnos, familias e incluso profesores) este simulacro que hemos mencionado.

Pero es el examen, sin duda, el protagonista esencial de esta mirada pedagógica. El examen define, clasifica y regula el comportamiento. El examen sirve a la perfección a este modelo institucional. En el momento histórico que transcurre en el período en que se realiza esta investigación el profesorado asiste a una nueva vuelta de tuerca de este paradigma pedagógico mediante un auge inaudito en nuestro país de "pruebas de evaluación externa". Este tipo de exámenes, que se diseñan y aplican desde instancias externas a las propias escuelas, incorporan un elemento de control que incluye al propio profesorado, aumentando así de un modo exponencial la injerencia del control como la clave de arco del sistema.

Estas pruebas de evaluación externa se introducen en los sistemas educativos con la aparentemente loable intención de efectuar un diagnóstico de la situación en un determinado momento (en el caso de las pruebas internacionales PISA, PIRLSS... se trata de los momentos finales de la educación obligatoria), para promover actuaciones de mejora. No obstante, como su lectura y análisis se desarrollan en el ámbito de la política educativa y de los medios de comunicación, sus resultados son leídos en diversas claves, que avalan decisiones controvertidas. Diversos autores han señalado los sesgos que conllevan estas evaluaciones (Pérez Tornero, 2016; y Díez Gutiérrez, 2016).

En cualquier caso, el examen es la medida esencial, la clave de arco metodológica sobre la que descansa toda la estructura didáctica. La calificación, el refrendo, la promoción de curso, el ÉXITO, depende absolutamente del examen. Lo que entra en el examen es lo que importa; la fecha del examen es la que organiza el tiempo de estudio y trabajo; el tipo de examen marca el estilo de aprendizaje y sus herramientas y recursos; la coherencia entre el examen y la metodología define al "buen profesor/a".

"Que os nosos alumnos e alumnas non precisan de motivacións externas para disfrutar da lectura literaria. Non precisan de exames, exercicios, probas... basta con permitirlles – ofrecéndolles as axudas adecuadas – participar" (PPEECL2705)

Frente a este paradigma, el programa EcL propone una metodología en las antípodas de la anteriormente descrita. Podríamos definirla en contraposición. El éxito no depende en absoluto de ningún examen. De hecho, no se contempla examen alguno. La evaluación se propone continua y formativa, basada en la observación participante y la auto y coevaluación del trabajo realizado y los aprendizajes adquiridos.

EL EXAMEN. METODOLOGÍA TRADICIONAL vs METODOLOGÍA ECL	
EXAMEN	NO EXAMEN
Lo que entra en el examen: Memoria de conceptos (en ocasiones no contextualizados ni significativos) Automatización de procedimientos (algoritmos) Memoria de normas, principios, reglas...	Lo que aprendemos: Sentido y significatividad de procedimientos Construcción de algoritmos Comprensión de normas, principios, reglas... a través del diálogo
La fecha del examen:	El desarrollo de proyectos:

Organiza el trabajo y el estudio "Pedagogía bulímica" (Acaso, 2014)	Organiza el trabajo (fases del desarrollo, elaboración de borradores, fases de la escritura; lectura, conversación, escritura...) Organiza el estudio (se estudia, se consulta e investiga lo que se necesita para el desarrollo de proyectos significativos, con destinatarios y funciones concretas y relevancia social)
El tipo de examen: Aprendizaje individualista/competitivo (J&J) Práctica (ejercicios) Memorización extensiva (examen tipo test) vs memorización intensiva (examen tipo pregunta de desarrollo)	El desarrollo de proyectos: Aprendizaje colaborativo/cooperativo (J&J) Prácticas (sostenida y continua) en comunidad Construcción social de los aprendizajes
Buen profesor / buena profesora Coherencia metodología / examen	Buen profesor /buena profesora Anima, acompaña, inspira, ayuda a aprender; crea situaciones ricas y comparte proyectos ilusionantes y relevantes.

Tabla 6.6. *El examen en la metodología tradicional vs Ecl*

6.4.2.1. El control. Control del comportamiento

El primer paso para adentrarse en esta subcategoría del control, la que hace referencia al comportamiento, consiste en definir convenientemente el criterio al que refiere el termino, más concretamente a qué es lo que define el buen o mal comportamiento, pues en la esencia misma del paradigma pedagógico de cada docente están las características que lo describen.

DIDACTICA TRADICIONAL	DIDACTICA ECL
BUEN COMPORTAMIENTO	MAL COMPORTAMIENTO
SILENCIO	RUÍDO
QUIETUD/INMOBILIDAD	MOVIMIENTO

Tabla 6.7. *El buen o mal comportamiento (didáctica tradicional vs Ecl)*

6.4.2.2. EL CONTROL. Control del silencio y el ruido

Uno de los aspectos comportamentales que nos sirve de criterio para situarnos es el silencio. El silencio ha sido una de las características esenciales de las metodologías más tradicionales. Según este paradigma, en un aula en la que se está desarrollando un proceso de enseñanza y aprendizaje debería reinar el silencio. Este silencio permite escuchar convenientemente las explicaciones del profesor - y las intervenciones o preguntas del

alumnado cuando estas se produzcan - y favorece la reflexión, el pensamiento, la concentración y, en definitiva, el buen funcionamiento del aula, y del resto de las aulas quizá. Conseguir este silencio, en aulas en las que conviven un buen número de niños y niñas desde los 6 a los 16 o 18 años no es tarea fácil. Hay que invertir mucho tiempo y esfuerzo en intentar evitar que los alumnos hablen entre sí, incluso en evitar que se muevan, porque esto también hace ruido. En la mayor parte de las ocasiones es un tiempo muy poco rentable, frustrante.

Estas secuencias didácticas más tradicionales - y silenciosas - acostumbran a hacer hincapié en el trabajo individual. Esto es observable en la distribución del mobiliario, del alumnado, la situación del docente en el aula, el estilo de las propuestas de trabajo, el diseño de mecanismos y recursos de evaluación... y lo es también en las observaciones del profesorado.

El programa EcL propone siempre desarrollar actividades grupales. Es fundamental en este programa fomentar la conversación, compartir las lecturas y compartir el proceso de comprensión lectora. Mucho antes de comenzar a escribir, los participantes deben construir su discurso, generar las ideas que les permitirán elaborar sus propias creaciones (sea en equipo o de forma individual). Estos tiempos de dinámicas grupales se caracterizan por el dinamismo, la participación activa, la interacción comunicativa... en definitiva, por la cesión de parte del control del aula al propio grupo de alumnos.

No todos los profesores que participan en el programa se sienten capaces de permitir que sus aulas se conviertan en comunidades de práctica y aprendizaje. Para muchos de ellos, una de las características definitorias de una buena sesión de aprendizaje es EL SILENCIO. En estos casos, muy frecuentes, las dinámicas propuestas en el programa chocan definitivamente con su forma de entender el proceso. Les sitúan ante una situación problemática. ¿Es posible aprender en una clase en la que los alumnos están hablando, preguntando, opinando... haciendo ruido?

En el programa EcL nos preguntamos: ¿Es posible aprender sin hacer ruido?

6.4.2.3. EL CONTROL. Control del movimiento

Una metodología tradicional, fundamentada en parámetros escolares que ya no deberían ser habituales en estos momentos, valora especialmente la inmovilidad, la disciplina corporal en el aula. Hace 50 años, en nuestro país, no eran infrecuentes las aulas de educación primaria y secundaria con ratios de más de cuarenta alumnos; hoy día, en estas mismas aulas estudian grupos de ratios máximas de 25 o 30 personas (en muchas ocasiones entre 10 y 15 alumnos). En aquellas circunstancias, en las que apenas había espacio físico que permitiese otra disposición que las líneas ortogonales de pequeños pupitres individuales con angostos pasillos para el desplazamiento del profesor (porque el movimiento de un alumno obligaba a la movilización de varios más, que debían ofrecerle la posibilidad de pasar levantándose de sus sillas), no era extraño el recurso a didácticas más directivas, de tarima y encerado, de clase magistral y ejercitación individual, silencio e inmovilidad. Cualquier movimiento - por leve que fuese - en esas aulas masificadas interrumpía la lección, impedía escuchar las instrucciones o explicaciones, constituía, en fin, un problema.

Hoy tenemos evidencia empírica de que la inmovilidad no es la mejor forma de enfrentarse a las tareas escolares. Está muy lejos de serlo. Muy al contrario, la pretensión de mantener a los alumnos y alumnas de educación primaria y secundaria sujetos a sus pupitres, inmóviles y entretenidos con sus tareas - en muchas ocasiones personales e intransferibles - y ejercicios, es una pretensión contraria a todos los fundamentos de la didáctica. Va en contra de la naturaleza, la salud, los principios del aprendizaje y de los propios derechos humanos.

Por lo tanto, nos encontramos ante una amplia diversidad de posturas del profesorado ante el control del movimiento del alumnado en las aulas. Son posturas que se sitúan en un continuo entre la necesidad de una situación de total inmovilidad (los alumnos deben estar situados en sus pupitres (individuales) y no moverse, excepción hecha de que el profesor lo autorice), a la tolerancia del movimiento (los alumnos y alumnas interactúan en el aula con libertad. Pueden levantarse de sus lugares de trabajo para interactuar con otros - sean alumnos, docentes u otros recursos - y adecuar sus relaciones con el espacio a sus

necesidades vitales, atendiendo a las consignas acordadas en cuanto a estos aspectos (normas de convivencia y comportamiento).

En el desarrollo del programa nos encontramos con docentes que se sitúan en diversos puntos de esta graduación. Lo observamos en la organización de sus aulas (distribución del mobiliario, de las personas, de los materiales...) y lo observamos muy claramente en las actitudes y comportamiento del alumnado en los talleres preliminares. Los grupos habituados a la inmovilidad, reaccionan con sorpresa y dificultades a propuestas que les soliciten movimiento, acción, participación activa, tomar decisiones, opinar... en especial, es muy significativa la observación del comportamiento de los "buenos alumnos/as", acostumbrados a cumplir las expectativas habituales. Estos alumnos se sienten "descolocados", incómodos. Durante un tiempo - a veces largo - son otros alumnos y alumnas (muchas veces aquellos cuya valoración académica es menor) los que toman la iniciativa, mostrándose activos, participativos y protagonistas en dinámicas que, por ser diferentes a las habituales, les dan pie a la participación, al tiempo que desconciertan a sus compañeros normalmente más hábiles en el manejo de la situación.

La actitud de estos "buenos y malos alumnos" (...) constituye uno de los indicadores esenciales para nuestro programa.

6.4.2.4. EL CONTROL. Control del aprendizaje (individual)

"La -l- del lechero" (PPOCHA0002)

¿Cómo se controla qué se aprende y cuándo lo aprende cada uno de los alumnos en particular? He aquí otro de los conceptos que aparecen de forma habitual en los primeros encuentros. Las preguntas que hacen referencia a esta dificultad, a esta novedad metodológica que observan algunos de los profesores participantes, apuntan de nuevo hacia la categoría del control, en este caso referido al control del currículo.

Parece ser lo habitual para los docentes que manifiestan esta inquietud el proceder de una determinada manera que les asegura un conocimiento de lo que cada alumno o alumna está

aprendiendo en cada momento. Este control se apoya en la utilización de métodos que presentan los conocimientos (a menudo básicamente factuales) uno a uno, en una progresión definida en la mayor parte de los casos por manuales o libros de texto. Estos textos presentan además un paradigma analítico en cuanto a la progresión del aprendizaje, esto es, proceden a segmentar el contenido en unidades menores, pequeñas, y de una dificultad o complejidad también progresiva. En lo que se refiere, por ejemplo, al aprendizaje de la lectura y la escritura, se utilizan métodos que presentan en primer lugar algunas letras (usualmente las vocales antes de las consonantes), que se trabajan y practican hasta conseguir un determinado nivel de logro. Más tarde se van combinando para formar sílabas o palabras. Luego vendrán las oraciones. Quizá en algún momento, los textos.

"Necesitamos una -/- pero ese "mandala" todavía no lo hemos presentado" (PPOVIN0002

Esta metodología, radicalmente opuesta al paradigma que manejamos en el programa de intervención EcL, nos asegura momentos de gran interés en los que diferentes alumnos y alumnas han demostrado a sus profesores que "saben" mucho más de lo que sus docentes piensan. Se ha hecho evidente en las aulas que estos métodos entorpecen más que ayudan a la apropiación de la lengua escrita por parte de los alumnos.

En definitiva se trata de nuevo de una cuestión de control. Se trata de la necesidad de controlar lo que sucede - o lo que en apariencia sucede - para tener al menos la posibilidad de reportar lo que el profesor "ha impartido". Esta fantasía del aprendizaje que confunde lo que se enseña con lo que los alumnos aprenden, sin tener en cuenta el amplio espacio que separa a estas dos actividades, se pone en cuestión de forma muy evidente en el programa. Nuestra propuesta propone como elemento clave la CONFIANZA en el alumnado, en lo que saben y en lo que son capaces de aprender cuando se les proporcionan contextos adecuados y ayudas pertinentes.

Las metodologías procesuales en general - y la nuestra se enmarca en esta denominación - intercambian las prioridades entre el producto y el proceso. No es el producto el que determina lo que los alumnos saben o aprenden, sino el proceso de construcción del mismo.

En este proceso es donde realmente ocurren los aprendizajes y es, por lo tanto, este proceso el que ha de cuidarse, diseñarse con cuidado para hacerlo lo más rico posible y para facilitar las ayudas necesarias en la Zona de Desarrollo Potencial del alumnado que les proporcionan la posibilidad de mejorar sus prácticas hasta hacerlas autónomas.

Hablamos, por lo tanto, de tres acciones fundamentales:

VALIDAR

"En S.T. hai un antes e un despois de Laura Benítez, a súa forma de transmitir e actuar cambiou a mentalidade e abriu os ollos dos máis escépticos. Amosounos con total naturalidade como se pode espertar a atención dun grupo a partir de "provocacións" e preguntas dirixidas a xerar conflitos cognitivos." (PPEULT0602)

Es la primera y más importante tarea a llevar a cabo en las intervenciones. Validar significa poner en valor lo que "el alumno sabe" y lo que el alumno "es capaz de hacer" en un determinado momento. Consiste en demostrar al alumnado que en las aulas se respeta su ritmo de aprendizaje, se reconoce el valor de lo que es capaz de hacer, aunque se espera - y se está convencido de ello - que cada vez las cosas se harán mejor, más y más semejantes a las producciones de los adultos, o de los que leen y escriben con mayor destreza y complejidad.

"Escribe como tu sabes, con las letras que encuentras" (PEOVIN0002)

Este es un elemento fundamental de la propuesta y es un elemento que choca en múltiples ocasiones con la realidad que se vive en las aulas. Muy a menudo no hacen falta más que algunas breves consignas (Benítez, 2016) que validan las producciones primitivas del alumnado para animar a participar a niños y niñas que no lo hacían apenas o que directamente se habían retraído permanentemente (porque no se veían capaces).

Validar significa, por lo tanto, asumir que la apropiación de la cultura escrita es un proceso constructivo personal que hay que conocer y respetar. Validar constituye uno de los

aprendizajes más interesantes para los docentes que participan en el programa. Validar conlleva entender que no se han de procurar producciones perfectas desde los primeros momentos sino aceptar las formas primitivas - y por tanto defectuosas - del lenguaje como pasos en un proceso de construcción y como "textos" aceptables desde sus primeras realizaciones.

Este constructo es uno de los grandes retos que enfrentamos en el programa. Constituye un reto importante para el profesorado porque atañe no sólo a las consignas que se dan en las secuencias didácticas, sino a los criterios de evaluación de las producciones del alumnado y de selección de los textos y de lo que se hace con ellos. Representa un cambio absoluto de la mirada hacia lo que se hace en el aula y es, por lo tanto, una palanca de cambio de singular potencia.

Esta forma de actuar cambia por completo la dinámica del aula, de la participación de los alumnos y la visión del aprendizaje - y de la inclusión de la diversidad - que se maneja en estas aulas. Para el programa EcL, validar es una de las claves metodológicas fundamentales.

AYUDAR

Validar lleva consigo esta segunda clave de actuación, ayudar. Representa el papel fundamental del docente en una metodología procesual. Su papel prioritario no es ya el de "enseñar" sino el de acompañar y ayudar al alumnado a mejorar sus producciones.

"Que non hai obras axeitadas por idades ou capacidades, senón que cada persoa precisa de diferentes axudas, acompañamento, mediación" (PPEECL2702)

En esta propuesta didáctica el protagonismo es esencialmente del alumno. El diseño de las secuencias está centrado en lo que los alumnos han de hacer, partiendo del convencimiento de que los niños y niñas (desde las más tiernas edades) conocen ya la mayor parte de las claves del mundo alfabético, por lo que el papel del docente no se centra en presentárselo - algo redundante e innecesario en realidad - sino en ayudar a desarrollar su capacidad de

entender su complejidad y mejorar su competencia para hacerlo suyo de un modo más y más complejo y rico. Se trata de un proceso circular, que hace uso de textos completos y complejos desde los primeros momentos y que progresa en un uso constante y sostenido de lo escrito.

El concepto Vigotskiano de ZdP (Vygotski, 1978) resulta de especial relevancia en este punto. Los alumnos progresan en la apropiación del lenguaje escrito - en las diferentes etapas del sistema educativo - en un contexto de comunidad de prácticas. Se trata de un proceso de aprendizaje social y constructivo. Se prioriza - y esto tiene variadas implicaciones metodológicas - el aprendizaje entre iguales y la ayuda en esa zona denominada de desarrollo próximo o potencial, que nos sitúa en aquello que el alumno es capaz de hacer con la ayuda del contexto del aula (de sus compañeros y sus maestros), para ir diseñando lo que en breve será capaz de hacer con autonomía.

CONFIAR

“Nunca tería imaxinado que unha clase de educación física – algo case que sagrado – podíamos adicala a coser” (PPEECL2301)

Confiar es otra de las claves metodológicas fundamentales del programa EcL. Son dos constructos teóricos que definen claramente la propuesta. Son actitudes - que se demuestran con hechos más aún que con palabras - que definitivamente cambian las prácticas.

Recordemos que en este punto continuamos tratando la categoría del control. Y no hay nada más opuesto al afán del control, del control vertical que ha de ejercer el maestro sobre lo que los alumnos hacen (en este caso sobre lo que hacen con sus neuronas, lo que aprenden), que ceder ese control a los propios alumnos. Confiar significa decidir que los niños y niñas harán lo que esperamos que hagan, si les ofrecemos contextos interesantes y significativos para desarrollar sus tareas. Es más, significa que sabemos que los alumnos harán

incluso más de lo que esperamos, que nos sorprenderá su capacidad de trabajo, su imaginación y su interés.

La escuela es - como lo son otras instituciones sociales - un ámbito donde no es frecuente la confianza, antes bien, lo que habitualmente encontramos es la realidad contraria: la desconfianza. La desconfianza que fluye en las direcciones en que lo hace el propio control, de arriba hacia abajo, de fuera hacia dentro. Así, las autoridades educativas no confían en los profesores, ni las propias familias lo hacen en general. Los equipos directivos desconfían a menudo de los docentes con los que trabajan. Estos, a su vez, desconfían de sus alumnos y alumnas, y reciben - como no podría ser de otro modo - una respuesta ajustada a esta realidad. Es la cadena de la desconfianza, en la que todos actúan a la defensiva, de forma reactiva.

"Isto sucedeu nos días en que os nenos e as nenas estaban a preparar as súas bolsas de menciñas. Foi un pequeno proxecto que xurdiu da lectura."
(PPEECL2302)¹⁰

Romper esta cadena tan habitual no resulta fácil, pero si se hace, los resultados son evidentes y contundentes. Para nosotros, la confianza es absolutamente fundamental e irrenunciable; constituye la esencia de la propuesta. Para aprender es necesario sentir esa confianza. Confianza en que sabemos, en que podemos mejorar y lo haremos. En el programa de intervención EcL hemos comprobado una y otra vez que confiar en los alumnos es realmente rentable. Funciona.

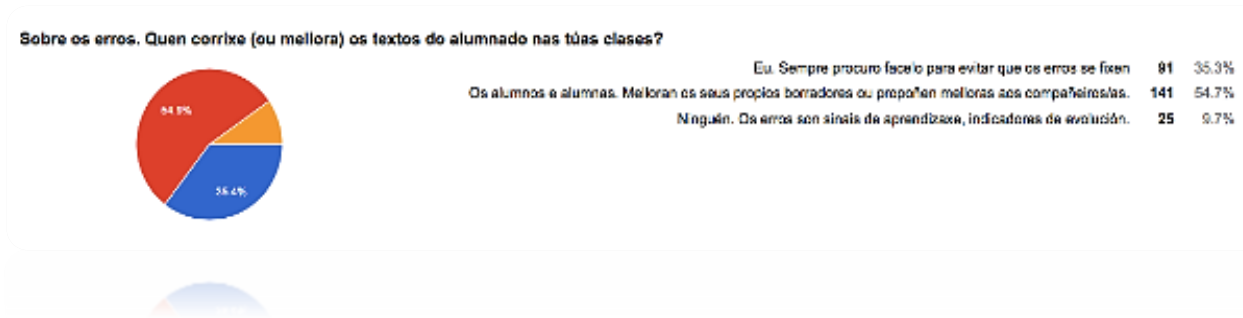
"E non foi máis que unha das múltiples propostas de pequenos proxectos de escrita, de investigación e mesmo de creación artística que xurdiron a partir da lectura – deste xeito de ler – da fermosa historia de Ollo de Nube. Durante os meses que durou o proxecto, o colexio foi enchéndose de motivos indios." (PPEECL2501)¹¹

¹⁰ El proyecto de las bolsas de medicina, comentado en la nota anterior (16).

¹¹ Este párrafo, recogido en uno de los artículos publicados, rescata la idea del entusiasmo que se genera a partir de la lectura de un texto literario. Los proyectos de escritura que parten de todas las aulas son muy diversos pero trascienden las aulas para tomar los pasillos e inundar de forma transversal otras actividades del

6.4.3. EL ERROR. TERCERA CATEGORÍA DE ANÁLISIS

"E cando teñen motivos saudables para escribir. Motivos que non inclúen que outros lles corrixan os erros que poidan cometer." (PPECL1501)¹²



Formulario (MPMFOR0700)

Esta categoría se ha venido configurando como clave en el desarrollo del programa. La consideración del error, de su significado y de sus implicaciones caracteriza de un modo contundente el paradigma metodológico en que se sitúa un docente. En el ámbito que nos ocupa en este trabajo, el del proceso de apropiación de lo escrito, el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión escrita, la actitud ante los errores que comenten los alumnos y alumnas es sin lugar a dudas uno de los aspectos clave a abordar, tanto en la fase de diagnóstico - en la que tratamos de averiguar cuál es esta postura - como en la fase de intervención, en la que diseñamos las acciones más adecuadas para favorecer una mirada adecuada hacia esta categoría.

Si graduásemos la postura ante el error de un determinado docente, nos encontraríamos ante la siguiente gráfica:

METODOLOGÍA TRADICIONAL	+	METODOLOGÍA TRANSICIÓN	DE	METODOLOGÍA ECL
EL PROFESOR / LA PROFESORA				

centro (celebraciones como el carnaval o la semana del libro se tornan en este caso homenajes a la cultura indígena de los indios americanos). Para el profesorado resulta interesante este entusiasmo y lo relacionan de forma clara con las secuencias didácticas que les propone el programa ECL.

¹² "Motivos saludables para escribir" significa en este párrafo tomado de uno de los artículos publicados, motivos ajenos al control, tales como la genuina motivación por expresar lo que se ha investigado, lo que se ha creado en el ámbito literario, las creaciones diseñadas, lo que se conoce de nuevo...

EVITAR	TOLERAR	APRECIAR
Los errores perjudican el aprendizaje. Si se permiten, se favorecen y fijan .	Los errores son muestras de aprendizaje (hipótesis de construcción). Deben permitirse porque validan la situación de partida.	
El buen profesor corrige los errores siempre.	El buen profesor ayuda a mejorar. No corrige. Favorece la auto y co evaluación	
ERROR		

Tabla 6.7. *El error: Evitarlo, tolerarlo o apreciarlo*

En las respuestas obtenidas a la pregunta sobre "¿Quién corrige?" que presentamos al inicio de este epígrafe se puede observar que un número que representa casi el 40% del profesorado participante contesta que son ellos, los docentes, quienes siempre corrigen los errores de los alumnos, pues pretenden evitar que estos errores se fijen.

6.4.3.1. EL ERROR. Error (fracaso) vs Error (aprendizaje)

Un elemento muy relevante e implícito en la relación equivocarse, fracasar y cometer errores es la motivación como detonante para el aprendizaje; pero, también, en el hacer se implica la posibilidad de equivocarse, además de ser una ventana inigualable para aprender. Cuando se comete un error, automáticamente se desencadena un mecanismo para tratar de buscar una explicación a lo que está sucediendo y resolver el problema. Es en ese momento, en el que el sujeto aprendiz, inconscientemente, se prepara para investigar, encontrar una solución o escuchar a alguien que lo ayude a encontrarla.

Es evidente, entonces, que el aprendizaje debe ser más un desarrollo interior de la persona que un crecimiento en la acumulación de conceptos, teorías y modelos en la mente. (Briceño E., 2009)

6.4.3.2. EL ERROR/FRACASO. El error ha de ser evitado

Es frecuente - en las actitudes y observaciones del profesorado lo observamos con frecuencia - en paradigmas metodológicos más tradicionales entender el error como algo negativo, como algo que debe ser evitado, como algo disfuncional que entorpece el proceso de aprender y que incluso, de no ser evitado - y en su caso - corregido rápidamente, tiene la

facultad de fijarse en la memoria creando patrones equivocados que resultan más y más difíciles de cambiar.

En este sentido, los profesores tienden a procurar que los alumnos y alumnas no comenten errores, y si lo hacen, que se percaten cuanto antes de los mismos y los reparen, para no caer en la perniciosa situación de entender como aciertos lo que son errores y vivir ajenos a ello, lo que los condenaría a una suerte de fijación en los mismos. Es curioso que en este paradigma se le asigne al error una potencia pedagógica muy superior a la del acierto, el cual no parece tener este poder de fijación tan intenso.

Esta mirada metodológica, que se muestra en la actitud y las pautas de comportamiento en el aula de los profesores, ejerce una determinada influencia sobre el alumnado que aprende que "tiene que evitar cometer errores", y esto es algo tremendamente difícil cuando uno está aprendiendo. Este juego de influencias desarrolla varias actitudes en los alumnos:

Podría equivocarme, así que será mejor que me calle.

He aquí uno de los principales efectos de este paradigma, el silencio, la inhibición. Silencio ante las preguntas cuando no estoy seguro de saber la respuesta. Existen motivos variados para que un alumno crea no saber la respuesta a una pregunta, y no todos consisten en no haber estudiado o no saber algún contenido. En ocasiones se trata de una cuestión formal (no sé cómo expresarlo bien, o cómo querría el profesor que lo expresase); en otras, tiene relación con una cuestión emocional, afectiva; la propia ansiedad por evitar los errores se convierte en motor de los mismos, produce una suerte de confusión en la que nada es seguro, por lo que lo mejor es no intentarlo.

Huelga el decir que la participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje es absolutamente fundamental para que estos aprendizajes se puedan producir. Este efecto de inhibición constituye una barrera para el aprendizaje. Es además el inicio de un proceso cíclico en el que la punición del error provoca la ansiedad ante la posibilidad de nuevos

errores; esta ansiedad, a su vez, confunde y facilita nuevos errores, por lo que el ciclo tiende a empeorar.

Podría equivocarme, así que mejor no arriesgar.

Cuando los alumnos y alumnas entienden que deben evitar a toda costa cometer errores tienden a evitar las situaciones en las que esos errores son más probables, esto es, las situaciones en las que no están seguros de lo que han de hacer, en las que deben arriesgar, proponer hipótesis, ser creativos... en definitiva, en las situaciones que les pondrían en el contexto ideal para poder aprender.

Bajo este paradigma, sólo pueden participar quienes están seguros de que son capaces, de que pueden, y esto, de nuevo, se debe a múltiples factores. Una parte de los miembros del grupo no tendrán esta seguridad y, por tanto, se inhibirán de tomar riesgos en sus participaciones y producciones. En estos casos, los niveles de logro del alumnado estarán muy por debajo de sus capacidades. Serán apenas una mínima expresión de aquello de lo que "están más o menos seguros", y lo que es peor, serán prácticas de lectura y escritura que no servirán apenas para aprender. Servirán, eso sí, para ahondar en su clasificación como aprendices rezagados o menos capaces. Lo que vuelve a alimentar el círculo vicioso del que hemos hablado.

Estos alumnos que aprenden que no son capaces, desarrollan estrategias de evasión, disimulan, disfrazan sus inseguridades con múltiples estratagemas: evitan todas cuantas palabras supongan un reto ortográfico (esto incluye las que contienen -v- o -b-, -h- -g- o -j-; diptongos o hiatos de difícil desempeño, otros fonemas con múltiples realizaciones, tales como -y- o -ll-, -c-y-z-... en definitiva, ven reducidas sus posibilidades a construcciones simples, forzadas y carentes de sentido); en otros casos crean nuevas realizaciones ortográficas, tal es el caso de la ubicua letra que está entre una b y una v; hay alumnos que recurren a una confianza en la "memoria física" y practican con los dedos en la mesa para tratar de saber cuál es opción adecuada. Todas ellas muy poco interesantes para su aprendizaje.

Es posible incluso la opción más extrema de los comportamientos comentados en el párrafo anterior, esto es: podría equivocarme, así que mejor pensaré cómo se escribe y lo haré al revés.

Podría equivocarme, así que mejor me fijaré mucho en cada paso que doy.

"Leer sin comprender es como caminar a oscuras por una habitación llena de muebles" (Sánchez Miguel, 1993)

La atención prioritaria en evitar errores a menudo va de la mano de la atención prioritaria a los aspectos más superficiales del lenguaje escrito. Son paradigmáticos, en lo que respecta a la lectura, la corrección de la lectura en voz alta (práctica que apenas tiene otra función que la de prestar atención a los posibles errores del aprendiz); y en cuanto a la escritura, la atención a la ortografía.

Tanto en un caso como en el otro, esta prioritaria atención a aspectos que deberían ser, a pesar de su innegable importancia y valor, objeto de atención en momentos posteriores del proceso de leer y escribir, no hace más que entorpecer para algunos de los alumnos y alumnas, su capacidad de acceder a los textos, además de provocar la mencionada ansiedad y lesionar su autoestima.

Los estudios sobre cómo leen los lectores expertos (Cassany, 2004) desaconsejan claramente este proceder, pues promueve actitudes ante lo escrito que en nada se parecen a las que desarrollan las personas altamente alfabetizadas. Estas nunca proceden de este modo, priorizando la corrección formal a la comprensión de lo leído, y la creación y organización de las ideas en el caso de la construcción de textos. Antes al contrario lo que hacen es generar hipótesis de comprensión que únicamente se detienen e incluso se demoran en los pocos casos en que alguna incoherencia entre la hipótesis y lo percibido por la vista frenan el fluir de la comprensión, incorporando incluso el vocabulario nuevo o dudoso con

naturalidad, dando por sentado que el contexto del texto dotará de sentido a los términos en cuanto se les vea en relación con el conjunto. En cualquier caso, en muy raras ocasiones se detendrá la atención en la correcta afinación y prosodia de la lectura en voz alta. Esto está reservado para funciones docentes, sacramentales o políticas, que no ocupan a un porcentaje de la población tal que justifique la especial atención que han de dedicar a estas destrezas los alumnos y alumnas de los primeros años de la enseñanza primaria.

Trasladando este paradigma al proceso de construcción de un texto escrito, se aprecia un mismo problema. La atención prioritaria a cuanta norma ortográfica podría afectar a lo que se escribe desde un primer momento anula la posibilidad de generar un texto de calidad. La escritura de borradores, la generación de ideas, la organización de las mismas, la configuración de una estructura y los mecanismos de revisión y enriquecimiento de sucesivos borradores... todas las fases que cualquier persona que escribe conoce, se desconocen en las aulas que invitan al alumnado a realizar antes de nada lo que cualquier persona que escribe realiza justo al final del proceso: revisar la ortografía, la puntuación, la presentación, la tipografía...

Desde este punto de vista, la atención excesiva a los posibles errores superficiales en la lectura y la escritura no sólo no ayuda, sino que dificulta enormemente el desarrollo de estas destrezas. En ocasiones provocando inseguridades permanentes, complejos que acompañan a los individuos durante el resto de sus vidas.

6.4.3.3. EL ERROR/APRENDIZAJE. El error ha de ser promovido

" ¡Pueden suceder dos cosas: podemos ganar o podemos aprender!"

Esto les dice su entrenador de Rugby a mis dos hijos y a sus compañeros del equipo cuando se enfrentan a la derrota. Les dice que en el partido pueden suceder estas dos realidades: o bien ganamos, o bien aprendemos. Me resulta muy interesante traer esta anécdota - y con ella homenajear a este entrenador tan optimista y acertado - a colación en este punto puesto que entiendo que hace referencia a la subcategoría que mencionamos. Se trata de

cómo conceptualizamos el error, el fracaso, la derrota en este caso, en el proceso educativo. Como vemos, la mirada del entrenador enfatiza el valor del fracaso como impulsor de la reflexión y por ende, del aprendizaje.

Las metodologías usualmente denominadas activas participan de esta mirada que implica promover en el alumnado esa participación activa, el ensayo y el error, para favorecer el aprendizaje. En particular es el error el que lo favorece. Ante el éxito no es usual la reflexión, no es habitual el indagar el porqué de tal éxito, se asume, se celebra. Ante el fracaso, en cambio, surge de forma natural la reflexión. El fracaso desencadena procesos de búsqueda de porqués, de explicación, también - ¿cómo no? - de posibles soluciones para evitar el fracaso en próximas ocasiones.

En cambio, cuando el fracaso es penalizado, se aprende a intentar evitarlo, recurriendo a múltiples tretas entre las que es protagonista la inmovilidad, la inacción, la inhibición. Este paradigma produce inseguridad, miedo, daño en la autoestima y evidentemente dificultades para aprender.

En el programa de intervención EcL se promueve una visión constructivista y cognitivista del error, que entiende éste más como una muestra de que se está intentando avanzar que cómo un fracaso en el desempeño. El error ha de estar presente, ha de valorarse como una hipótesis de aprendizaje, ha de validarse entonces como parte esencial del proceso de aprender. La observación de los posibles errores en el ámbito de la interacción respetuosa y de la negociación cognitiva en comunidades de práctica y aprendizaje es una de las claves que definen el paradigma pedagógico que sustenta esta propuesta. Es también, por tanto, una de las cuestiones esenciales que debemos trabajar con el profesorado que participa en el programa.

En estas situaciones resulta fundamental conocer las diferentes fases que se suceden en la apropiación del lenguaje escrito que están descritas por Ferreiro (1998) y Ferreiro y Teberosky (1979) y que ofrecen al profesorado una plataforma de trabajo inmejorable para situar la ZdP (Vygotski, 1978) en la que desarrollar los procesos de ayuda y mejora.

6.4.3.4. EL ERROR HIPÓTESIS. Psicogénesis de la lengua escrita

Resulta absolutamente crucial para entender la propuesta metodológica del programa EcL tomar conciencia de las aportaciones que las ciencias del lenguaje han proporcionado al ámbito de la didáctica. En particular, en lo que respecta al proceso de apropiación de la lengua escrita, y muy en particular en los primeros momentos de este proceso (corresponden a los primeros años de la escolaridad), son fundamentales los estudios de Ferreiro y Teberosky (1979) sobre el proceso psicogenético de construcción de la escritura. Conocer este proceso de apropiación y las etapas que de forma natural los aprendices van superando resulta esencial para el planteamiento de las secuencias didácticas.

Es este, de hecho, uno de los constructos teóricos que más influencia ha demostrado en las intervenciones con los profesores. En general, el profesorado de educación infantil demuestra tener más a menudo un cierto conocimiento - aun rudimentario - de los procesos de adquisición de la literacidad. Este conocimiento disminuye, al menos en lo que se refiere a las actitudes y comportamientos del profesorado, a medida que ascendemos en los cursos escolares, de forma que muchos de los profesores con los que hemos trabajado demuestran tomar decisiones metodológicas que obvian estos procesos psicolingüísticos aun en el caso de tener cierto conocimiento teórico de los mismos. Parece tener más peso para ellos/as la tradición y ciertos hitos educativos que el propio convencimiento teórico de cómo se producen los aprendizajes.

Y es este un ámbito de vital importancia, ya que en definitiva los métodos tradicionales de enseñanza de la lengua escrita no favorecen el proceso natural de adquisición de la misma, en la medida en que no promueven la utilización de las grafías primitivas del alumnado sino que fomentan una práctica grafomotriz previa a la utilización del lenguaje escrito desde el afán de la comunicación. De este modo dificultan el avance de muchos alumnos, bloqueando su motivación para escribir y haciéndoles sentir que la tarea es difícil, que no son capaces, por lo que fomenta la inhibición y el desarrollo de problemas de aprendizaje.

Es muy interesante en este punto hacer notar al alumnado que no esperamos que escriban como lo hacen los "mayores", con la corrección y el detalle que lo hacen las personas ya expertas en el uso de la lengua escrita. En este sentido, consignas como "escribe como tú sabes", "con las letras que encuentras", "como puedes ahora"... tienen en ocasiones un efecto que diríamos mágico, rescatando de la inhibición a alumnos para gran sorpresa de sus profesores/as. Este proceso es el que denominamos en epígrafes anteriores VALIDAR, y resulta absolutamente clave.

Y esta validación no se lleva a cabo únicamente a través de las consignas adecuadas. Es muy interesante - y lo integramos dentro de las observaciones de la fase de diagnóstico - atender a cuánto nos comunican los espacios de trabajo. Las aulas y el resto de espacios que configuran el centro educativo transmiten muchos mensajes de forma no verbal. En lo que respecta al asunto que tratamos en este apartado, las aulas, los pasillos, los espacios de juego, están cargados de mensajes que validan o no validan las hipótesis de construcción de la lengua escrita. La cuestión está en observar cuáles son las producciones que escogemos para mostrar en las paredes y murales. Si todas ellas muestran ejemplos de escritura "correcta", de mayores, tipografías incluso de imprenta o digitales, no validarán en absoluto los esfuerzos del alumnado. Si lo que muestran las paredes, en cambio, son las propias producciones del alumnado, sus grafismos, pseudolettras, sus expresivos intentos de expresarse por escrito utilizando los conocimientos que poseen (que no son todos, esto es obvio, pero sí son importantes), entonces estamos enviando un claro mensaje en positivo: "Lo que escribes está bien por ahora. Podemos mejorarlo y mejorará". Este es el mensaje que evita la inhibición, el mensaje de ánimo que valida sus intentos.

Hemos observado que esta es una gran barrera para el cambio metodológico. Hemos conocido escuelas en las que la muestra pública de los trabajos de escritura del alumnado se ha constituido en un conflicto en el seno del claustro de profesores. Resulta muy interesante comprobar la enorme distancia que media entre dos visiones antitéticas del proceso de aprender a leer y escribir. Es tal esta distancia que genera un conflicto, una disyuntiva. No son conciliables las dos posturas. Son opuestas, por lo que en los claustros de profesores se produce una situación difícil, que atañe a la esencia misma de lo que se cree en cuanto al

proceso de aprender (que no difiere, desde nuestro punto de vista, del aprendizaje de cualquier otra área de conocimiento), en este caso de aprender a leer y escribir.

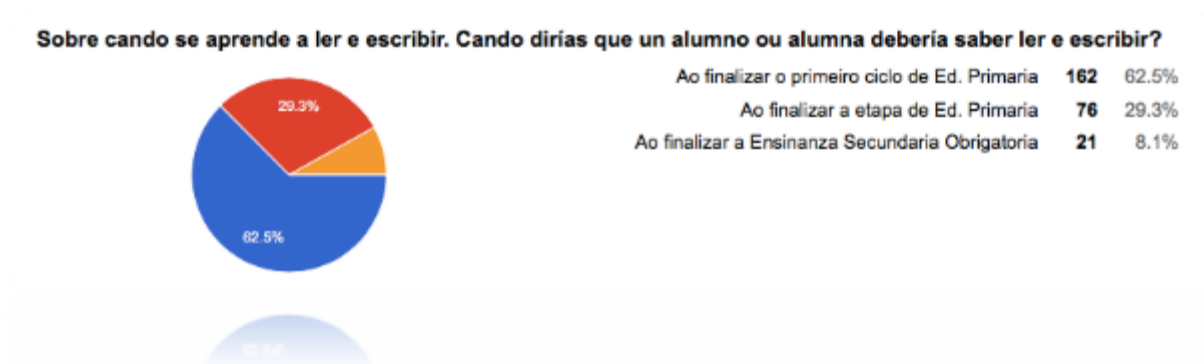
No es infrecuente en los centros que se llegue a soluciones salomónicas - y por tan tremendamente inoperantes - en las que se abordan estos aprendizajes de un modo diferente en los primeros cursos (etapa de educación infantil) al de los siguientes (etapa primaria), sometiendo al alumnado a una suerte de incoherencia metodológica que genera múltiples problemas. Algunos de ellos forman parte de un saber "popular" que comparte la comunidad educativa. Como ejemplo podríamos citar algunas aseveraciones tales como: primero es un curso difícil; algunos niños lo pasan mal; en primero y segundo (primer ciclo) se aprende a escribir y leer, en tercero ya se escribe, y esto es diferente; en infantil no tienen los problemas que hay en primaria, no necesitan cumplir el "programa" (...)

En definitiva, el paradigma que subyace a las prácticas de lectura y escritura que se proponen al alumnado en los distintos cursos no está, en muchas ocasiones, consensuado ni compartido, por lo que la evaluación de las producciones del alumnado se realiza desde diferentes puntos de vista. La valoración del error, de en qué consiste el error, de lo que un error significa, es en muchas ocasiones absolutamente diferente. Esta situación genera en el alumnado un nivel de desconcierto absolutamente nefasto.

Si tuviésemos que escoger una característica que sirva de punto de inflexión para diferenciar claramente estas dos posturas antitéticas, esta sería la cuestión del sentido, el sentido de las prácticas. Según un paradigma más tradicional, según la mayor parte de los métodos de aprendizaje de la lectoescritura, el sentido es algo que se puede abordar después de haber practicado mucho la correcta grafía, y las normas básicas del código; para nosotros, el sentido es consustancial y necesario para que una práctica de lectura o de escritura sea realmente lo que pretende ser, un acto comunicativo. La corrección de la forma es un producto de la práctica continua y sostenida de escritura con sentido.

Tal es la distancia entre ambas posturas. Dos caras de una misma moneda.

6.4.4. EL SENTIDO. CUARTA CATEGORÍA DE ANÁLISIS



Extracto de las respuestas a formulario (MPMFOR0500)

"É moi significativo, e fundamental neste proxecto que o alumnado ten a oportunidade de escribir con liberdade, escribir textos propios, textos de verdade." (PPEECL0301)
(...)

Una de las características definitorias del Programa de intervención EcL es que plantea un acceso al mundo alfabetizado "desde la literatura". En este programa se utiliza como recurso un texto literario. La lectura de textos literarios es el detonante para proponer secuencias didácticas que promueven la comprensión lectora, la interacción oral, y la construcción de textos orales y escritos, muy a menudo multimodales.

La utilización de este recurso - la lectura de textos literarios - no resulta novedosa para el profesorado que participa en el programa, es algo muy habitual en el contexto escolar. En cambio, sí hay una característica del abordaje y el tratamiento de estos textos literarios que acostumbra a resultar chocante y nos ha ofrecido múltiples momentos de reflexión (hasta el punto de haberse configurado como una de las categorías de análisis más interesantes) a partir de los comentarios y apreciaciones que recogemos de la práctica. Se trata de que en este programa se propone el mismo texto para muy distintos niveles del sistema educativo. Tanto es así que, en ocasiones, se ha utilizado el mismo texto literario en intervenciones con profesorado de educación infantil, primaria e incluso secundaria. Se trata, como explicaremos a continuación, de una decisión metodológica significativa, que expresa un paradigma:

6.4.4.1. Lecturas adecuadas vs adecuar las lecturas

¿Qué es una lectura adecuada? Depende del criterio que utilicemos, las respuestas a esta pregunta pueden ser varias. Según un criterio ético o incluso estético, será adecuado - para una determinada edad o estado madurativo - aquel texto que nos parezca que trata de un modo "adecuado" aquellas cuestiones de orden ético/estético de que se trate, esto es, que no adelante o muestre de un modo inapropiado realidades que todavía no están al alcance de los lectores. Un criterio más técnico nos llevaría a valorar la calidad formal y quizá la posible dificultad técnica de la lectura - su complejidad estructural o formal - para el acceso a la comprensión. Si acaso nos deslizamos por un criterio más utilitario, entenderemos que convienen ciertas lecturas porque son útiles o sirven a intereses más allá del propio afán estético, como puede ser el conocimiento de determinados ámbitos científicos, sociales, etc. que convienen a un determinado momento académico. Esta reflexión no agota los criterios posibles ni, por tanto, las posibles respuestas a la pregunta inicial. Todas ellas serían coherentes.

Y sean cuales sean los criterios que manejemos, siempre subyace a esta valoración un determinado paradigma en cuanto a lo que significa leer y, en especial, a cómo se desarrolla la competencia lectora de las personas. En cualquiera de estas valoraciones, lo que en definitiva siempre está presente es la asunción de que la competencia lectora avanza a través de pasos discretos y que lo hace, además, a un ritmo bastante uniforme con respecto al paso de los años, y los cursos escolares. Por esto no nos extraña - antes bien, solemos agradecerlo mucho - encontrar el detalle informativo de la recomendación por edades para los textos literarios en la literatura infantil y juvenil.

En cualquier biblioteca escolar o librería observamos que los fondos correspondientes a dicha franja de edad nos ofrecen esta información (mediante números, adjetivos, pictogramas u otras realizaciones). Resulta evidente que, atendiendo a la información que aparece en los costados de los libros, el proceso de desarrollo de la competencia lectora culmina alrededor de los 18 años, puesto que no hay más recomendaciones segmentadas por edades a partir de estos años. Desde entonces, los libros se organizan por secciones temáticas, formales,

novedades... pero no más por segmentos bianuales de destreza. ¿Por qué no hay colecciones específicas para lectores y lectoras de 20 años? ¿O colecciones de literatura para 30 o 40 años? ¿Será que a partir de una determinada edad ya se ha aprendido definitivamente a leer, y ya se puede acceder a cualquier lectura?

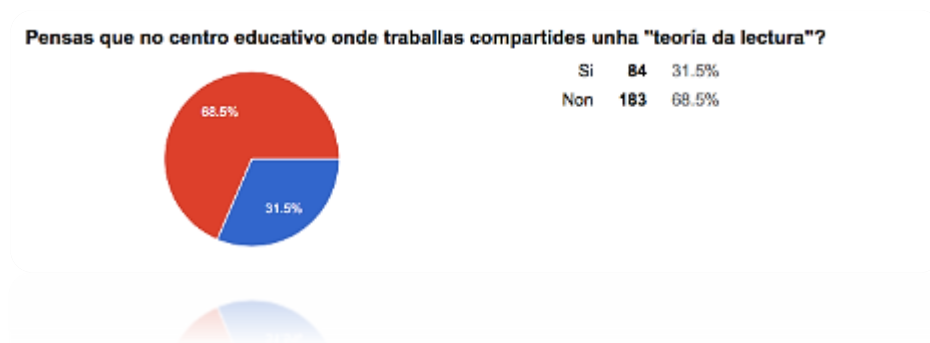
Estamos tan habituados a esta realidad que en el momento en que nuestro programa de intervención, en un determinado centro educativo, propone la utilización del mismo libro a profesores con alumnos de muy distintas edades, se producen situaciones muy interesantes de sorpresa que nos ofrecen comentarios de gran interés. ¿Cómo es posible que alumnos y alumnas de 3, 4 o 5 años puedan acceder a lecturas que, atendiendo a la recomendación editorial, serían adecuadas para niños mucho mayores? O viceversa, ¿Qué interés puede ofrecer una lectura recomendada para niños de 6 o 7 años, a alumnos de 12, 13 o 14?

Y en cambio, todos sabemos - hemos llegado a consensuarlo siempre en las sesiones de conversación - que las buenas lecturas no conocen una determinada edad más adecuada; que algunos libros nos resultan interesantes y atractivos a muy diferentes edades, y que la experiencia de leerlos en diferentes momentos de nuestra vida nos ha ofrecido diferentes niveles de lectura, diferentes lecturas. Y sabemos también que en cada momento vital hemos necesitado diferentes ayudas, apoyos o al menos diferentes contextos que nos han permitido acceder a estos textos. Lo que ha sido diferente es la lectura misma, que ha sido en ocasiones independiente y solitaria, autónoma; pero que con la misma frecuencia ha sido en otras vicaria, compartida, auxiliada... incluso en ciertos momentos, realizada enteramente por otras personas; otros eran los que leían para nosotros (nuestros padres y familiares, nuestros profesores...) cuando los textos estaban, todavía, fuera de nuestro alcance.

En este convencimiento se sustenta ese otro paradigma bien diferente, que propone aquello que denominamos **ADECUAR LAS LECTURAS**. Frente al más habitual recurso a escoger las lecturas por una supuesta adecuación (temática, formal, estructural, estética, cultural) a los lectores, el programa EcL propone una adecuación del acto de leer. Es en el contexto de la intervención didáctica donde se pueden poner en marcha estrategias de interacción oportunas, de mediación, para que la lectura de un texto sea - independientemente de sus

características - posible y adecuada para niños y niñas de muy diversas edades. El programa EcL no ofrece, por lo tanto, respuesta a la pregunta ¿Qué leer? cuanto a otra cuestión clave, ¿Qué hacer con lo leído? Se trata de aprender cuáles son las mejores estrategias para adecuar las lecturas a los lectores. Y ¿Cuáles son estas estrategias? Son las siguientes:

6.4.4.2. Leer y escribir. Mejor en comunidad



Formulario (MPMFOR0800)

Atendiendo a este enfoque más tradicional que hemos descrito en epígrafes anteriores, la comprensión lectora y la creación de textos - como cualquier otra competencia - se han asociado tradicionalmente al ámbito de lo individual. Según este modo de verlo, la capacidad de leer y de escribir responde al conocimiento de ciertos conceptos básicos (el código del lenguaje escrito, sus normas, su gramática) y al desarrollo de algunas destrezas básicas (usualmente se han definido dos tipos: receptivas y productivas; la lectura y la escucha entrarían en el ámbito de las destrezas receptivas; la escritura y la expresión oral serían destrezas productivas. El ámbito de la interacción, sea esta oral (conversación, debate...) o escrita, se ha descrito en ocasiones como un ámbito de destreza específico).

Dicho enfoque, como sucede en otros ámbitos del aprendizaje, prescinde de la dimensión social de los actos comunicativos. No considera esta dimensión como esencial en el proceso de aprender y no la tiene en cuenta tampoco en el desarrollo de las propuestas didácticas que se le ofrecen al alumnado para desarrollar estas destrezas. Es más, si la comprensión lectora es una competencia de orden individual, lo lógico será que cada estudiante ejercite esta destreza (y demuestre su nivel en las pruebas correspondientes) de forma individual.

Cualquier intromisión de otras personas se entenderá que contamina el desarrollo de la misma. No tiene sentido. Lo mismo sucede con la producción de textos.

Existe además, en este enfoque, otro componente esencial que lo determina claramente. Se trata de la descripción misma del acto de leer. ¿Qué sucede cuando leemos? ¿Qué mecanismos se ponen en marcha para comprender un texto? ¿Cuáles son los aspectos que condicionan la comprensión lectora? Aunque pueda resultar paradójico, existen respuestas bien diferentes para estas preguntas, según el paradigma de partida. Podríamos establecer alguna de estas preguntas como punto de inflexión paradigmático. A modo de ejemplo propondremos una:

¿Es posible leer sin comprender lo que se lee?

Para esta pregunta hay dos respuestas posibles: sí o no. La hemos formulado a un buen número de docentes y las respuestas se han repartido. No hay un acuerdo de partida. Hay diferentes paradigmas que aportan lógica a ambas respuestas.

Hay profesores y profesoras de todas las etapas educativas que entienden que la respuesta a esta pregunta es afirmativa. Entienden que sí se puede leer sin comprender lo que se lee. De hecho, a esto es a lo que se dedican sus alumnos - según su opinión - durante años, mientras proceden a asimilar el código escrito y son capaces de fonetizar algunos signos gráficos (letras, sílabas, palabras...) sin encontrar sentido al conjunto. Según esta lógica, los alumnos comenzarán a comprender en un determinado momento en que dominen el suficiente volumen de código para encontrar sentido - en muchas ocasiones esto sucede de pronto, de improviso, como un despertar - a lo que hasta ese momento habían pronunciado en voz alta y cuando hayan alcanzado la velocidad apropiada para que ese momento de aprendizaje se pueda producir. Según este modo de mirar el proceso, esta cuestión de la velocidad lectora actúa en una relación de causa - efecto con la comprensión: la velocidad se desarrolla antes y favorece la comprensión (no puede haber comprensión lectora si no se es capaz de leer a una velocidad suficiente).

En el programa EcL la propuesta no puede ser más diferente, pues entiende que enfrentarse a la lectura de textos o a su creación resulta mucho más interesante si se hace en grupo. Entiende pues, que la competencia lectora y escritora es una cuestión social y que se desarrolla eficazmente en contextos de interacción social. En grupo comprendemos más y mejor y así sucede con la producción, que es más rica y mejor si compartimos algunas de las fases propias de la creación de textos escritos.

Además, y muy claramente, en el programa EcL se propone una mirada pedagógica que entiende que la respuesta a aquella pregunta: ¿Es posible leer sin comprender lo que se lee? Es claramente negativa: no se puede leer sin comprender. **Leer es comprender.**

Por lo tanto, en lo que se refiere a la cuestión de la velocidad lectora, la visión es antagónica a la anterior, esto es, entiende, siguiendo a Smith (Smith, 1992), que la velocidad a la que leemos es un subproducto del nivel de comprensión lectora que podamos desarrollar ante el texto. La velocidad no favorece la comprensión, sino muy al contrario, es la comprensión, la familiaridad con el texto y su contexto, la que produce la posibilidad de leer más y más rápido. Leemos con rapidez los textos que nos resultan familiares, conocidos, habituales... cuyo léxico y estructuras hemos leído anteriormente, y hemos de demorar esa lectura, en cambio, cuando encontramos difícil la comprensión de alguno de los pasajes, de las palabras o estructuras que los componen, de la lengua en la que están escritos, su nivel diastrático o diafásico... En definitiva, ajustamos la velocidad a la dificultad de la comprensión.

Teniendo en cuenta estas ideas previas sobre el acto de leer y los componentes de la competencia para comprender y producir textos, el programa ofrece al profesorado estrategias que se fundamentan en compartir estos procesos en comunidad. La lectura se aborda en grupo, en el contexto de la interacción, donde la comprensión se hace más fácil, pues las ideas de unos y otros enriquecen las posibilidades de cada uno en solitario.

6.4.4.3. Leer y escribir a través de la conversación

La conversación es pues el ámbito privilegiado para abordar los textos. La comunidad de aprendizaje que proponemos desarrollar en las aulas construye esa zona de desarrollo potencial que estimamos como la herramienta esencial para el aprendizaje desde este paradigma que lo entiende como un proceso constructivo y social. La interacción oral sobre lo que se lee contribuye a que cada alumno o alumna encuentre ese ámbito que enriquece sus capacidades individuales, ofreciéndole puntos de vista, saberes, opiniones y apreciaciones que le ayudan a acceder al texto, siempre en la medida en que cada aprendiz puede en un determinado momento, pero siempre más de lo que podría él o ella en solitario.

La conversación le proporciona al alumnado la posibilidad de encontrar su discurso, de crearlo, con piezas de su propia cosecha y con otras que surgen en la interacción misma. Esta construcción del discurso colectivo e individual es una de las bases metodológicas de máxima importancia en las secuencias didácticas que se proponen en el programa. De hecho, promueven la reflexión muy a menudo y han contribuido a la caracterización de una de las categorías de análisis de este trabajo, la que hace referencia al tiempo, a la necesidad de demorarse en algunos procesos como, por ejemplo, en la conversación.

Para un buen número de los profesores que han participado en el programa EcL ha sido una sorpresa en las sesiones que se desarrollan a modo de modelo con los alumnos, el tiempo que se dedica a esta conversación que se desarrolla a partir de la lectura de los textos. Muchos profesores han comentado - a pesar del innegable interés que observaban en estas conversaciones - que habían sido muy largas, que habían llevado mucho tiempo, dando a entender, aún de forma implícita - que no estaban habituados o incluso no veían factible dedicar tanto tiempo a este proceso de apropiación del texto, de comprensión profunda y creación de discurso, de generación de ideas.

Y en cambio, para todos resulta muy sorprendente la emoción y el interés con el que sus alumnos y alumnas abordan a continuación la tarea de escribir. Observan que su motivación para escribir, para comunicar por escrito algunas de las ideas que han construido mediante

una secuencia de conversación dirigida, es mucho mayor de lo habitual, en ocasiones es indudablemente sorprendente (esto sucede con determinados alumnos y alumnas que hemos descrito en la categoría "Milagros de Estela"), pero esta observación no impide que reflexionen con preocupación sobre los tiempos necesarios para promover esta actitud ante la lectura y la escritura. Tal es la fuerza de la costumbre, tal es el "timming" al que tenemos habituado el organismo en las aulas, un ritmo que, desde el programa EcL, se induce a reducir, a demorar, en pro de unas secuencias de aprendizaje más eficientes.

En definitiva, frente al carácter individual del acceso a los textos, EcL propone un abordaje grupal, comunitario, cooperativo; frente a la ejercitación de la lectura y escritura de letras, sílabas o palabras sin sentido, EcL propone el abordaje de textos con sentido y profundidad con la mediación de la comunidad de aprendizaje. Comprensión antes que velocidad. Prácticas sociales con sentido antes que entrenamiento.

6.4.4.4. Leer y escribir textos con sentido

La significatividad, el que un texto cobre sentido para un determinado individuo, depende fundamentalmente de que conecte con sus conocimientos previos, que se integre en sus esquemas mentales, y que – atendiendo a los más recientes hallazgos de la neurociencia – provoque una emoción, que ésta active la atención y con ella, la posibilidad de aprender. Este es un asunto de radical importancia y para ello, como hemos mencionado en el epígrafe anterior, en la propuesta de EcL se propone una herramienta clave: la conversación.

Aquí nos encontramos con otro de los elementos comunes y que definen netamente esta propuesta: la ocasión de “hablar”. La comunidad de práctica y aprendizaje que propone EcL en las aulas es, en esencia, un grupo de personas que se reúnen para conversar y, en este caso, para hablar y escribir sobre una determinada lectura literaria. Les convoca una pasión y una experiencia: la lectura. Y les convoca también una actividad: la conversación. Conversar para crear discurso, para construir el sentido de los textos. La conversación es pues, la herramienta fundamental.

No obstante, en su importancia radica también su dificultad. Es precisa una gestión cuidadosa y estratégica de la conversación para que rinda sus mejores frutos. Una sutil deriva hacia el control, la medición, la comprobación de un cumplimiento de obligaciones, puede acabar con la magia. La conversación deberá girar en torno a cuestiones que a todos y todas resulten interesantes[...]"

Y este hecho de que los textos tengan sentido depende de algunas características de los propios textos, comenzando por su definición misma: ¿Qué es un texto? ¿Cómo han de ser los textos que se aborden en clase?

De nuevo, una pregunta aparentemente sencilla y que probablemente consideremos que ha de gozar de un cierto consenso en la comunidad educativa nos va a situar ante un nuevo Rubicón paradigmático. Como César Augusto habremos de definir nuestro paradigma docente al cruzar este río, al contestarla: ¿Qué es un texto? Algunos profesores manejan una idea sobre este concepto que les lleva a pensar en un escrito, breve y no completo, apropiado para la ejercitación.

	TEXTO	
	RETAZO (LIBRO DE TEXTO/S)	GÉNERO DISCURSIVO
Tamaño	Breve	No depende del tamaño
Carácter	Incompleto	Completo
Formato	Escrito	Oral, escrito, multimodal
Implicación didáct.	Ejercicio lingüístico	Tarea, proyecto comunicativo

Tabla 6.9. *¿Qué es un texto?*

En el programa EcL la idea de texto que se propone está en la línea del concepto lingüístico del género discursivo, esto es, un acto de comunicación que no depende, para su caracterización de su extensión (hay multitud de formatos discursivos de mayor o menor tamaño). No ha de ser breve ni extenso. Ha de ser, frente al usual recurso al retazo, al fragmento - muchas veces en aras de una brevedad que se entiende adecuada a determinados niveles de apropiación del código, o a la edad de los alumnos - un texto siempre completo, tal como se presenta usualmente en el contexto real, social. No se

entienden los textos únicamente como textos escritos sino en la más amplia gama de realizaciones, formatos y soportes que hoy en día presentan los actos comunicativos. Por lo tanto, los textos que se proponen al alumnado para su lectura y producción no tienen una especial propensión a servir como excusa para la ejercitación de determinados contenidos lingüísticos sino que sirven para familiarizarse con una amplia gama de géneros discursivos de relevancia social para el alumnado que promueven una progresiva competencia lectora y escritora. En este programa, el texto fundamental es un texto literario, una novela.

Y hemos de hacer referencia en cuanto al sentido de los textos a su finalidad y a sus interlocutores, porque esta es la otra gran característica que hace significativo un texto, que dota de sentido a una actividad de lectura o de escritura: su finalidad (y sus interlocutores).

No descubriremos gran cosa si hacemos referencia a que muchas de las actividades escritas que se desarrollan en las aulas carecen de finalidad y asimismo de interlocución (si exceptuamos, por supuesto, la finalidad de la corrección y la interlocución del maestro o la maestra y su inexorable bolígrafo encarnado). Esto ha sido una constante en la metodología de las aulas de lenguas y entendemos que una profunda equivocación. Un texto carece de sentido si no se escribe (o se lee) para algo y para alguien. De hecho, jamás se da esta circunstancia – la de escribir algo sin interlocutor ni finalidad – en nuestra vida real, fuera del ámbito escolar.

Pero así como esto ha venido sucediendo, y nuestros alumnos y alumnas han ejercitado sus manos (no tanto sus cerebros) con dictados, redacciones (un género discursivo difícil de definir) o “trabajos sobre...” durante tediosas e inquietantes horas de clase[...], también conocemos todos el interés espontáneo y la motivación intrínseca que aflora cuando estos mismos alumnos han de escribir algo para alguien en particular y con una finalidad concreta.

6.4.4.5. Leer y escribir. Entre lo eferente y lo estético

El programa de intervención EcL establece ya en su denominación un guiño epistemológico, pues refiere a una determinada mirada hacia el acto de leer y también al de escribir. Las

propuestas que se presentan a los profesores para la intervención didáctica responden a un determinado modo de entender cómo se lee y cómo se escribe, puesto que no hay una única manera de hacerlo. Existen en cambio diferentes modos de leer y escribir, y estas diferencias resultan muy relevantes a la hora de diseñar las estrategias más adecuadas para promover la apropiación del código escrito.

Los profesores y profesoras que participan en esta actividad tienen - como hemos sugerido en apartados anteriores - sus propias ideas sobre esta cuestión. Estas ideas no siempre han sido objeto de reflexión, y permanecen por lo tanto en el ámbito de lo oculto, desapercibidas, pero sustentan sus tomas de decisiones pedagógicas. De nuevo es el ámbito de la hermenéutica el que nos proporciona las pistas necesarias para elucidar en qué posición se encuentran los docentes. De sus comentarios, sus dudas, inferimos sus creencias y así diseñamos las estrategias para descubrir las posibilidades que les ofrece el programa.

En definitiva vuelve a mostrarse aquella diferencia entre lo que dices, lo que haces y lo que en realidad piensas o crees, donde aquello que dices y demuestras nos ayuda a advertir lo que en realidad crees. Y en relación con esta categoría hemos encontrado múltiples referencias que nos demuestran que en muchos casos, la atención del profesorado está centrada esencialmente en un único ámbito, como si el manejo de lo escrito, en la escuela, tuviese un único centro de interés, que no sería otro que el de la corrección. Leer bien implicaría, desde este punto de vista, esencialmente leer correctamente. Lo que lleva asociados aspectos como la adecuada ortoépica: pronunciación correcta, adecuada velocidad, entonación y literalidad. Escribir, por su parte, refiere a la ortografía y a la adecuación formal (gramatical), y en algunos casos una adecuación de la textura interna (cohesión) o externa (coherencia). Otros aspectos del lenguaje de mucho interés, como son la calidad de la trama interna, la originalidad, la riqueza expresiva, la eficacia del texto, su adecuación contextual, quedan a menudo al albur de lo subjetivo. En muchos casos no se trabajan en las aulas. Se observan, eso sí, porque son evidentes en las producciones de los alumnos (para bien o para mal).

Lejos de este paradigma, el programa EcL presenta a los docentes la lectura como un acto que se mueve a lo largo de un abanico amplio de posibles funciones. Seguimos a Rosemblat en su descripción de las muchas maneras de abordar el acto de leer que esta autora sitúa en el amplio espectro que va del ámbito de lo eferente al ámbito de lo estético. Estas diferentes maneras de leer implican grandes diferencias en las destrezas que se ponen en funcionamiento y las implicaciones formativas que tiene cada una de ellas.

Entramos - según esta autora - en el ámbito eferente de la lectura cuando abordamos un texto en busca de algo, con la intención de extraer de ese texto datos, conceptos, ideas... que contiene. Abordamos de este modo la lectura de un diccionario, por ejemplo. Este sería un caso extremo. Lo sería también la lectura del prospecto de un medicamento que hemos de tomar, o de una receta de cocina que vamos a preparar. Pero pertenecen a este ámbito, aunque de un modo menos evidente, la lectura de los textos expositivos que han de estudiar los alumnos y alumnas cada día, y la de las revistas y periódicos, en busca de noticias y datos, las consultas en la red, para solventar tareas, la comprensión de los problemas matemáticos y las cuestiones de otras áreas y materias de la escuela, o el desentrañar las solicitudes de los exámenes de cualquier materia. Esta lectura eferente, tan pragmática y tan necesaria, precisa de ciertas destrezas y prioriza algunas capacidades sobre otras.

El ámbito de lo estético, por el contrario, se transita cuando la intención del lector está más centrada en el propio código. No abordamos tanto el texto en la procura de alguno de sus contenidos cuanto en el atención a la forma y disposición de su continente. La lectura aquí, presta atención especial a cómo está escrito el texto, a cómo se disponen las palabras, las oraciones, los recursos, los tropos, su ritmo, su elaboración. La lectura estética gusta de la literalidad. Lo que el texto dice importa tanto como el cómo lo dice. El ámbito de lo estético nos conduce directamente al ámbito de lo literario, pues es en este ámbito en el que podemos observar el ejemplo paradigmático de esta manera de leer. Leemos así cuando disfrutamos de la lectura de un poema, demorando la atención en cada verso, en cada sugerencia, en cada diversión fonética. Este sería un ejemplo extremo quizá. Pero esta manera de leer se puede producir con otros muchos textos, que consideremos literarios o

no tanto. Esta manera de leer supone destrezas específicas que, al igual que ese otro modo eferente, pueden resultar muy interesantes desde la óptica del profesor que pretende ayudar a sus alumnos a aprender a leer y escribir mejor.

Entendemos que este constructo teórico es de gran utilidad pedagógica puesto que alumbra la diferenciación de estos diferentes modos de abordar la lectura y nos llama la atención ante las diferentes destrezas que ponen en juego. Hemos de manejar estos conceptos desde la perspectiva de que constituyen constructos teóricos y, por lo tanto, no pueden encasillar la realidad de un modo maniqueo. No existen actos de lectura exclusivamente eferentes o estéticos, pero sí es cierto que en los actos de lectura predomina una de estas determinadas maneras de leer, ambas de innegable utilidad y que han de ser objeto de aprendizaje. Pero lo que sucede a menudo es que la atención desmedida al ámbito eferente de la lectura (puesto que supone la gran mayoría de los actos de lectura en las aulas y en las tareas escolares fuera de las aulas), no solo descuida ese otro ámbito de la lectura atenta a la forma, la lectura más estética, sino que directamente lo anula, trasladando en muchas ocasiones el modo de leer eferente (centrado en la búsqueda, la atención al contenido) incluso a la lectura de textos literarios, en el ámbito de la enseñanza de la literatura. Y esto sí resulta del todo inconveniente, puesto que entendemos - siguiendo a Smith (1989), Flowers & Hayes (1996) y Cassany (1988)- que el compromiso que supone la lectura estética promueve especialmente el aprendizaje de la escritura, mucho más que ese otro modo eferente de leer, que en muchas ocasiones es casi el único que se practica, que se valora y, por lo tanto, que existe para los alumnos.

En el programa EcL se potencia claramente este modo de leer, un modo estético, comprometido con el autor, dialógico y creativo. Y aunque se introduce a través de la lectura de textos literarios - que son su ámbito por antonomasia - se traslada también a otras lecturas, al abordaje de otros textos, porque este modo de leer, que llamaremos "leer como escritores" es el contexto ideal para aprender a escribir. De ahí el título "Escribir como lectores" de este programa.

6.4.4.6. Leer y escribir para alguien y para algo

(...) es como decir que Van Gogh pintaba árboles y flores, y molinos...

El dictado, la redacción, el trabajo sobre... la lectura en voz alta, el copiado de las faltas de ortografía, la cuestión de las ideas principales y secundarias, el comentario de textos, la métrica cuantitativa, la gramática "forense" (Moreno, 2007), las pruebas o fichas de lectura...

Repasando, sin ánimo de ser exhaustivos, algunas de las prácticas más comunes en las aulas de lengua, encontramos ese rastro de lo eferente y lo encontramos unido a otras consideraciones que lo acompañan a menudo y que hemos comentado en apartados anteriores. El listado que inicia este epígrafe menciona algunas de estas prácticas que tienen en común algunas características, a saber:

Se trata - eminentemente - de ejercicios¹³

Esto es, propuestas didácticas que se diseñan para poner en práctica conceptos y procedimientos que ya han sido adquiridos (en su versión teórica) y se proponen para su memorización o rutinización cada vez más ágil y efectiva, por medio de una estrategia elemental, la repetición.

Los textos que se proponen (siendo generosos en su denominación) carecen de utilidad práctica. En muchas ocasiones no existen en la realidad. En otras son absurdos en su propia esencia formal. Indefinibles.

Decimos que carecen de utilidad práctica en cuanto a su relevancia social. No existen más allá de las paredes de las aulas. Tienen una única finalidad, la de ser corregidos y servir a una dialéctica escolar. Su valor pragmático es nulo y su interlocución se limita al profesor o

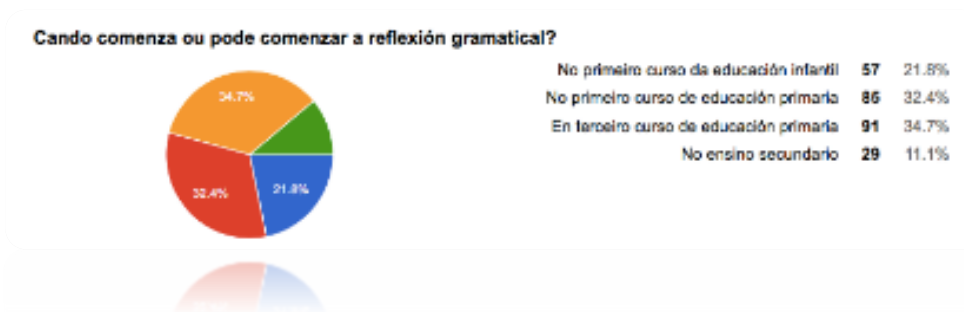
¹³ Existen diferencias significativas entre los ejercicios, actividades y tareas, en lo que respecta al carácter competencial de su desempeño. Desde este punto de vista, un ejercicio no es más que una propuesta que demanda del alumno la repetición de conocimientos que ya posee, en la procura de una mejor memorización o rutinización de algoritmos.

profesora que actúa como juez de su adecuación a determinadas normas que son, por lo general, poco razonables.

Decimos que en algunos casos son absurdos en su propia esencia, o indefinibles, porque algunas de estas prácticas no soportan el cuestionamiento semántico. Es un claro ejemplo la célebre "redacción", un sustantivo de semántica tan difusa que no podemos clasificar - o que admite tal rango de clasificaciones - por lo que se hace absolutamente indefinible, por lo que desconcierta al alumnado de un modo evidente. ¿Qué es una redacción? Esta pregunta es incontestable. ¿Qué hay que hacer entonces cuando hemos de escribir una redacción? Esto es un misterio indescifrable, como lo son las puntuaciones que se obtienen por hacerlo. Al final, será cuestión de no cometer errores formales, y para ello, lo mejor será no arriesgarse.

En el programa de intervención EcL la escritura siempre se procura en secuencias didácticas que incorporan interlocutores y también una finalidad social definida. Estas dos características (que siempre existen en los actos de comunicación y que muy a menudo se desconocen - lo cual no significa que no existan - en las actividades escolares) aportan un extraordinario valor a las actividades de escritura. A menudo resulta sorprendente para los profesores y profesoras que participan en el programa la motivación intrínseca que observan en algunos de sus alumnos y alumnas cuando se les presenta la ocasión de participar en actividades comunicativas escritas socialmente relevantes (con finalidad definida e interlocutores claros y específicos). La composición de textos que trasciendan el ámbito de la escuela resulta una vía de mucho interés para el diseño de proyectos de lectura y escritura.

6.4.4.7. Leer y escribir. Lo correcto o lo interesante



Cuestionario (MPMFOR0600)

A menudo los profesores hacen referencia al interés, al atractivo, al sentido que sus alumnos encuentran en las actividades de lectura y los proyectos de escritura que se proponen en el programa EcL. Resulta interesante tratar de encontrar las dimensiones de estas observaciones: ¿qué significa que un texto es interesante? ¿cuándo decimos que un texto es interesante? O mejor ¿qué hace interesante el leer o escribir un determinado texto? Pues muy frecuentemente esto depende de dos factores esenciales: **los conocimientos previos sobre su forma y contenido**; también las **características del contexto en que se desenvuelve la tarea**. Revisémoslas someramente por separado, pues describen en buena medida algunas de las características de las secuencias didácticas del programa objeto de estudio:

Los conocimientos previos sobre los textos (forma/contenido)

Uno de los componentes fundamentales de la comprensión lectora y, por ende, de la participación en actividades que implican el manejo de textos, es el grado de conocimiento previo de la persona implicada sobre su contenido (la materia de que trata y sus implicaciones) y también sobre su forma (las características formales de un determinado género discursivo). Un texto nos parece interesante en la misma medida en que nos sentimos capacitados para entenderlo y valorarlo, y esto depende de los dos factores mencionados: depende de si su contenido nos es familiar, si tenemos ideas previas sobre el

mismo; depende también del hecho de que reconozcamos el especial formato socio-lingüístico en que se presenta el texto.

El profesor Smith (1992) describe claramente en qué medida la comprensión lectora depende mucho menos de lo que se encuentra delante de los ojos cuanto de lo que se halla tras ellos, tras los ojos del lector. El autor hace referencia a estos conocimientos previos de los que estamos tratando (sobre el contenido y sobre la forma del texto) que condicionan la lectura de un modo mucho más significativo de lo que lo hacen aquellos factores que usualmente consideramos más evidentes, y que están delante de los ojos, tales como la propia visión correcta del texto, la observación detenida de todos sus componentes gráficos (letras, signos de puntuación u ortografía) y cuan irrelevantes son otros aspectos como la correcta entonación en voz alta del texto o su literalidad exacta, o incluso el conocimiento exhaustivo del propio léxico implicado. No obstante, obsérvese que estas características son las que habitualmente se identifican como indicadores de una correcta comprensión lectora. Antes al contrario, el profesor Smith demuestra mediante varios ejemplos prácticos como la lectura procede de un modo prácticamente inverso a este modelo. Se trata de observar cómo operan con los textos las personas expertas, los lectores expertos. Si prestamos atención a cómo leen las personas que lo hacen con fluidez y alta competencia, observamos que los factores de mayor influencia son precisamente aquellos conocimientos previos (sobre el contenido y especialmente sobre la estructura y formato habitual en el género discursivo de que se trate). Son estos aspectos los que nos permiten efectuar lecturas a gran velocidad, solventando todo tipo de dificultades de comprensión. La lectura opera más como una sucesión de hipótesis que el lector aventura sobre el texto - a la vista de su forma - que se van contrastando y verificando durante el avance a través del texto.

En otro artículo este autor profundiza en este mismo asunto, el del análisis de las estrategias de lectura de las personas con amplia experiencia en leer, en comparación con las estrategias que desarrollan otras personas menos habituadas a la lectura, y establece que no existen diferencias significativas en el número de palabras que pueden ofrecer dificultades de comprensión a la hora de abordar textos entre personas expertas y no expertas; lo que

diferencia a estas personas no es la categoría de las dificultades tanto como las diferentes estrategias que ponen en marcha para descifrar el significado.

El contexto en que se desarrollan estas prácticas

El otro factor determinante del interés y la significatividad de los textos que se abordan en las secuencias didácticas es el contexto en el que se realizan. Algunas de las características básicas del contexto que propone el programa se han detallado en apartados anteriores, porque tienen que ver especialmente con categorías tales como el tratamiento del control o la gestión del error. En cuanto a los aspectos más estrictamente relacionados con el propio texto - que sometemos a análisis en este apartado - lo importante es resaltar las estrategias didácticas que se ponen al servicio de esta significatividad, esto es, que posibiliten a los alumnos y alumnas que encuentren, en primer lugar, relaciones significativas entre lo que leen y sus conocimientos previos, que encuentren también un contexto receptivo e inclusivo para sus intervenciones, o lo que es lo mismo, "que sientan que tienen algo que decir" y que pueden hacerlo; en segundo lugar, y con respecto al otro aspecto clave mencionado, que descubran e interioricen los diferentes formatos textuales que se utilizan en la vida real para expresarse, para comunicar sus ideas.

En el programa EcL se proponen secuencias didácticas que procuran el interés y la significatividad de los textos a través de promover estos dos aspectos clave. Por una parte se dedican tiempos amplios y detenidos a la exploración de los conocimientos previos y la construcción del discurso del alumnado participante. Esto es una de las claves de su planteamiento didáctico (es también habitual fuente de observaciones del profesorado): hay que dedicar tiempo a la apropiación del discurso. Los alumnos y alumnas han de tener algo que decir sobre el tema que tratamos antes de proponerles la construcción de textos. A menudo esta secuencia no se respeta en las aulas, y es uno de los motivos fundamentales de la falta de motivación para el uso de lo escrito. Esta falta de motivación se puede confundir fácilmente con otras dificultades lectoras y escritoras llevando al profesorado a confundir también las propuestas correctoras; por otra parte - asimismo fundamental en las secuencias didácticas - han de ofrecerse a los alumnos y alumnas modelos textuales específicos para la

construcción de sus textos. No se puede solicitar de los alumnos que escriban géneros textuales absurdos, no específicos, irrelevantes socialmente, y pretender de ellos creaciones coherentes, interesantes y esforzadas. Hemos de procurar, por el contrario, trabajar con géneros discursivos concretos (de ser posible actuales y socialmente relevantes) que modelen la construcción del discurso, la organización de las ideas y el diseño del estilo adecuado para la finalidad y los interlocutores específicos del texto. Si esto se hace con el cuidado y con el tiempo necesario, el grado de motivación del alumnado es muy diferente.

En definitiva, entendemos que el interés que los profesores participantes reconocen en la actitud de sus alumnos en las secuencias de intervención se debe en buena medida al tiempo que en estas secuencias se dedica al abordaje grupal y detenido de los textos - que favorece la comprensión y la creación de discurso - y al tiempo dedicado a la elaboración de la estructura formal y estilística de determinados géneros discursivos para la escritura, mucho más que a las características específicas de los textos que se proponen, aunque a menudo, los tiempos que se dedican a todos estos procesos resultan sorprendentes (en ocasiones preocupantes) para muchos de los profesores implicados, porque superan con mucho los tiempos que suelen dedicar - si es que dedican algún tiempo - a procesos de este tipo.

Es muy importante reivindicar el alto valor pedagógico de estas estrategias (el diálogo como herramienta fundamental de la comprensión; la interacción grupal como contexto favorecedor de la misma; el modelado como mecanismo para la apropiación de géneros discursivos; el respeto de las fases de elaboración de un escrito (operación con borradores); y como común denominador, la disposición de tiempos amplios para estas tareas, siendo estos fundamentales para que los alumnos y alumnas puedan sentirse capaces y, por tanto, sentirse motivados para expresar sus ideas. A partir de esta condición, las actividades fluyen de un modo que es, en ocasiones, muy sorprendente para los profesores implicados en el programa.

6.4.4.8. Escribir como un lector / leer como un escritor

Así pues, podemos leer de dos maneras y sólo una de ellas sirve para adquirir el código escrito. Este hecho explica por qué determinadas personas que son buenos lectores no son además escritores competentes. Se trata de individuos que leen exclusivamente como lectores, como un receptor (Cassany, 1988).

Los buenos lectores no siempre escriben. Los escritores siempre leen (Moreno, 2007).

En su libro "Describir el escribir", explica Daniel Cassany que existen diferentes maneras de encarar el proceso de leer. Explica que existe una manera que es particularmente interesante para nuestro análisis, pues se trata de una determinada manera de leer que se relaciona directamente con el desarrollo de la competencia lectora y escritora. Cassany (1988) expone sus conclusiones, que se fundamentan en los hallazgos de Flowers y Smith (1996), y que sugieren que existe esta forma de leer que Cassany (1988) denomina Leer como un escritor, y que implica una atención especial a cómo los textos están escritos y contruidos, que implica un compromiso con el autor, una lectura especialmente atenta a la forma, una lectura que - en las palabras de la profesora Rossenblat (2003) - pertenecería al ámbito de lo estético.

Dice Cassany (1988) que "para leer como un escritor nos comprometemos con el autor del texto y, leyéndolo, lo reescribimos con él. En cada paso, en cada nueva frase o en cada párrafo nuevo, anticipamos lo que dirá el texto, de forma que el autor no sólo nos está enseñando cómo se usa el lenguaje escrito, sino que, precisamente, está escribiendo para nosotros todo aquello que quisiéramos escribir" (p. 43).

Es una de las características definitorias del programa EcL ese compromiso con el autor del texto. Las secuencias didácticas proponen a los alumnos y alumnas este compromiso desde el primer momento. Se trata de asumir este papel, de sentirse co-autores, de valorar cómo podría escribirse la obra de otras maneras, de acometer proyectos de escritura a partir de la lectura de partes, fragmentos - no necesariamente siguiendo el orden de la narración - imágenes, etc. sabiendo que en un momento determinado compartirán sus trabajos y sus

propuestas precisamente con el autor en persona. Este programa apuesta absolutamente por proponer este compromiso que menciona Daniel Cassany como eje fundamental de las propuestas de trabajo que se enmarcan en prácticas de lectura y escritura para aprender.

CAPÍTULO 7: INTERPRETACIÓN TRIANGULADA DE LOS DATOS Y ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL

7.1. CODIFICACIÓN AXIAL DE LAS CATEGORÍAS.....	387
7.1.1. EL TIEMPO	387
7.1.2. EL CONTROL. GESTIÓN DEL CONTROL.....	389
7.1.3. EL ERROR. ¿QUÉ SIGNIFICA EL ERROR?.....	391
7.1.4. EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS.....	395
7.2. CODIFICACIÓN DIAGRAMADA DE LAS CATEGORÍAS Y LOS REFERENTES TEÓRICOS	401
Clave número 1. Concédete su tiempo. Lleva su tiempo hacer bien las cosas	407
Clave número 2. Confía. El alumno/a ha de ser protagonista de su aprendizaje.....	409
Clave número 3. Valida. El único error verdadero es aquel del que no se aprende.....	411
Clave número 4. Comprométete. La actividad ha de tener sentido	415

7.1. CODIFICACIÓN AXIAL DE LAS CATEGORÍAS

7.1.1. EL TIEMPO

El tiempo es una categoría lineal. El tiempo es un concepto que abordamos desde la perspectiva lineal y cuantificada. El tiempo puede medirse, y es habitual medirlo en nuestros sistemas educativos. De hecho está extremadamente medido. Se mide en las unidades generales, esto es segundos, minutos, horas, días... y en particular, en la educación, el tiempo se mide en períodos lectivos (clases, recreos, guardias, sesiones, trimestres, cuatrimestres, cursos, ciclos, etapas) y también, en cuanto al alumnado, en años naturales y edades escolares. Y todos estos tiempos llevan asociados un buen número de saberes tradicionales en cuanto a cuánto tiempo han de llevar determinados procedimientos, o cuándo han de suceder determinados hitos de aprendizaje, lo que condiciona también conceptos como los bloqueos, dificultades o retrasos.

Existen, por lo tanto, períodos de tiempo reales, cuantificables, que condicionan el quehacer de los actores del sistema educativo, y existen también períodos de tiempo menos reales, subjetivos, sentidos, que también lo condicionan. El tiempo es, pues, una de las categorías de vital importancia para describir la propuesta de intervención didáctica EcL frente a otras posibles, su manejo de los tiempos, el paradigma desde el que observa el tiempo.

Esta mirada hacia el tiempo didáctico se concreta en cuatro dimensiones:

7.1.1.1. El tiempo (su cantidad) frente a la calidad de la experiencia

Se trata de una relación directamente proporcional. Cuanta mayor calidad persigamos en la experiencia de aprendizaje, mayor será el tiempo que habrá que dedicarle. Hacer las cosas bien requiere tiempo, más del que habitualmente le podemos dedicar. Por lo tanto, una de las características más notorias para el profesorado del programa EcL es la cantidad de

tiempo que se dedica a algunas secuencias didácticas. Un tiempo que el profesorado no está habituado en ocasiones a dedicar y que supone una dificultad.

7.1.1.2. El tiempo (su cantidad) frente al conjunto del temario/programa (currículo)

Esta relación es, en cambio, inversamente proporcional. Cuanto mayor sea el tiempo que dediquemos a las experiencias, y teniendo en cuenta que el tiempo disponible es limitado, menor será la cantidad de contenidos que podamos abordar. En definitiva, cuando la mirada hacia el currículum está centrada en los contenidos, cuando se hace referencia a palabras como "el programa" o la "programación", queriendo en realidad decir "los temas del libro de texto" o la "secuencia de contenidos tradicional", entonces los tiempos demorados en crear sentido y dar voz a todos, por ejemplo, impiden el rápido y superficial avance y cumplimiento de estos programas. La opción será optar entre la superficialidad y la profundidad; entre simular aprendizajes o intentar que realmente sucedan.

7.1.1.3. El tiempo (su gestión) frente al cumplimiento de determinados hitos

De nuevo, la relación es inversa. Cuanto más tiempo demoremos en construir las experiencias de aprendizaje, menor será el cumplimiento de determinados hitos educativos, puesto que probablemente llegaremos con retraso - en caso de que llegemos - a los mismos. Intrínsecamente relacionada con la dimensión anterior, el cumplimiento de determinados hitos educativos (aprender a leer o escribir, por ejemplo) que están muy presentes en el imaginario de la comunidad educativa, pueden verse cuestionados por un enfoque didáctico como el del programa que analizamos. Es necesario revisar conceptos fundamentales que ayudan a revisar estos hitos. Conceptos tales como lo que realmente significa apropiarse del lenguaje escrito y los tiempos que supone.

7.1.1.4. El tiempo (su gestión) frente a los problemas de aprendizaje

Dado que lo que habitualmente se denominan problemas de aprendizaje están relacionados con la puntualidad de determinadas adquisiciones, una gestión prolija de los tiempos supondrá una relación directamente proporcional a la aparición de estos problemas. De nuevo y en esencial relación con las dos dimensiones anteriores surge el concepto de "problemas de aprendizaje", y de nuevo se hace necesaria la intervención en cuanto al concepto mismo de cómo se aprende y cuáles son los tiempos de cada persona y los múltiples factores que influyen para hacer estos tiempos diferentes, así como la necesidad de respetar este hecho para intervenir correctamente.

TIEMPO	DEDICAS MENOS	DEDICAS MAS
CALIDAD	MENOS	MÁS
CANTIDAD	MÁS	MENOS
CUMPLIR	MÁS	MENOS
PROBLEMAS	MENOS	MÁS

Tabla 7.1. Relaciones lógicas entre el tiempo y cualidades de la tarea

7.1.2. EL CONTROL. GESTIÓN DEL CONTROL

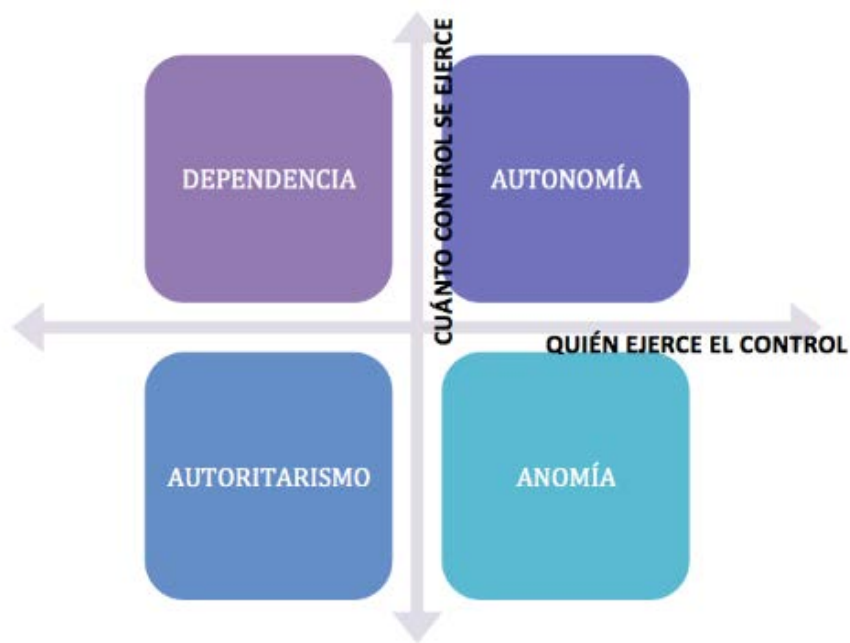


Figura 7.1. El control. Cómo gestionar el control.

La cuestión del control la hemos analizado desde dos ejes dimensionales:

7.1.2.1. El eje horizontal, de abscisas, en el que situamos el quién.

¿Quién ejerce el control? En el lado izquierdo del eje x se sitúa el profesorado, y en el derecho el alumnado. De tal modo que la dimensión se mueve entre estos dos extremos. En el caso extremo, el extremo izquierdo, el profesor/a asume y ejerce todo el control. A lo largo del eje horizontal se sitúan las múltiples variantes en las que la gestión del control del aula, del comportamiento, el silencio, el movimiento, los contenidos y actividades se puede negociar y ceder al alumnado, hasta el extremo de la derecha en el que es el alumnado el que asume el control de sus actividades y su aprendizaje.

7.1.2.2. Eje vertical, de ordenadas, en el que situamos la cantidad, el nivel de control.

¿Cuánto control se ejerce? ¿Cuánto se controlan los diferentes aspectos que inciden en las secuencias deidáticas que ocurren en el aula? Este control es mayor en el sentido ascendente, entendiendo que el punto cero (origen) sería un punto de equilibrio, un nivel de control medio, razonable, suficiente.

Teniendo en cuenta este esquema, los cuatro cuadrantes en los que podrían situarse las diversas realidades de aula, entendemos que fomentan diferentes estilos de aprendizaje que determinan la calidad de los mismos. De este modo, el nivel ideal para el programa EcL estaría situado en algún punto del primer cuadrante, en el que los niveles de control son aceptables, incluso altos, pero son asumidos en gran parte por el propio alumnado, que se reconoce como protagonista de su propio proceso de aprender y desarrolla así su autonomía personal.

En la medida en que estas secuencias didácticas son esencialmente dirigidas y protagonizadas por el profesor o la profesora, el nivel de control puede mantenerse, pero a costa de

prescindir de favorecer la autonomía del alumnado y, por tanto, fomentar su dependencia de otros para el esfuerzo o la solución de problemas.

Si en cambio, el nivel de control se sitúa ya por debajo del eje de abscisas, las experiencias de aprendizaje se tornan poco satisfactorias y eficaces. En cualquiera de los dos cuadrantes (tercero y cuarto) que se sitúan bajo el eje x, los niveles de aprendizaje serán sensiblemente menores. Si es el profesor el que domina la situación (tercer cuadrante), pero ha perdido el control, las dinámicas se tornarán descontextualizadas e incoherentes, por lo que tendrán menores niveles de significatividad. Las dificultades de manejar el aula ocuparán demasiado tiempo y se tornarán protagonistas. El cuarto cuadrante es, sin duda, uno de los escenarios que pueden suceder, sin duda el menos recomendable, puesto que el aprendizaje se tornará en este caso, casual, impredecible e incluso absolutamente inadecuado en algún caso.

¿Dónde sitúa el programa de intervención EcL el punto perfecto en la gestión del control? Pues en la diagonal del primer cuadrante. En esta diagonal estaría situado un nivel ideal, en el que el profesorado cede paulatinamente el control de la actividad a los propios alumnos, fomentando su autonomía y fomentando asimismo la motivación intrínseca que surge en la participación en tareas y proyectos significativos y relevantes.

7.1.3. EL ERROR. ¿QUÉ SIGNIFICA EL ERROR?

Frente a esta categoría nos encontramos ante una disyuntiva. A diferencia de las categorías anteriores, en las que la codificación se distribuye en un continuo, en dimensiones graduales, el error se presenta con la necesidad de elegir, de adoptar una posición a un lado o a otro de una línea divisoria: aceptar o no aceptar el error. Esta es una elección necesaria.

No resulta fácil tomar esta decisión, pues la postura que adoptamos como docentes frente al error está condicionada por la visión de este concepto que manejamos en el ámbito de nuestra sociedad. Y no tenemos una gestión saludable de error, del fracaso, en nuestra sociedad. Es más, podríamos decir que nuestra sociedad abomina del error, lo considera una

señal de debilidad, de flaqueza, tiene una connotación negativa. No es habitual que reconozcamos nuestros errores. Es mucho más frecuente que los disimulemos, los escondamos, no aceptemos de buen grado el reconocerlos y mucho menos si hemos de hacerlo en público. Parece ser la mayor de las virtudes el jamás haberse equivocado, aunque esto sea, a todas luces, imposible, salvo en el caso - que no es infrecuente - de no haber intentado nunca hacer nada.

Señalar los errores de los demás, y hacerlo con el propósito de minusvalorar el conjunto de sus logros, es un deporte nacional. Por tanto, en un ambiente como este, resulta realmente difícil que los docentes adopten posturas pedagógicas que, lejos de rechazar el error, lo fomenten, lo acojan con alegría y lo traten como síntoma de aprendizaje, como hipótesis de trabajo. Es algo tan poco común en el mundo que nos rodea, que resulta complejo de asimilar, aun en el caso de estar plenamente convencidos de su valor pedagógico. ¿Cómo valorar los errores del alumnado cuando somos a veces incapaces de reconocer siquiera los errores propios? ¿Cómo afrontar un cambio de paradigma tan radical?

En el programa de intervención EcL se ofrecen al profesorado algunas herramientas para superar este punto de inflexión.

7.1.3.1. Aceptar el error para fomentar la participación

Conocer las diferentes etapas de apropiación de la lengua escrita (Ana Teberosky y Emilia Ferreiro) y las fases de creación de un escrito (Daniel Cassany, Ana Camps...) pueden animar al profesorado a validar los intentos de expresión escrita - aunque sean estos primitivos o no convencionales - y de este modo comprobar cuánto fomentan la participación del alumnado en las secuencias didácticas. Porque este hecho ha sido evidente en cada una de las ediciones del programa EcL que hemos observado. La participación del alumnado, en especial de algunos alumnos que no participaban de forma habitual, ha resultado sorprendente para el profesorado participante. El reconocimiento de la intención comunicativa y la construcción del sentido que, en ocasiones, no podía adquirir en sus

primeras fases un formato convencional (correcto) desde el punto de vista lingüístico ha promovido la presencia activa de muchos alumnos y alumnas que de otro modo no estaban. Son muy importantes dos conceptos en relación a este hecho: por una parte el hecho de dedicar una parte muy importante del tiempo a la interacción oral, a la conversación, para asegurar la comprensión lectora y la generación de discurso. Esta fase siempre muy importante en las secuencias didácticas soslaya la dificultad del conocimiento del código y la supera a través del fomento de la participación activa. Dicho de otro modo, cuando un alumno o una alumna siente que tiene algo que decir, su motivación para hacerlo es el motor de su aprendizaje del código necesario para ello; por otra parte, el carácter mismo de las propuestas didácticas para la creación de textos, que nunca se posiciona en la contestación de preguntas o la demostración práctica de que se sabe un contenido o se conoce un algoritmo, sino que convoca a expresar la opinión, el punto de vista, las dudas o los conocimientos que cada uno puede expresar, es otra ayuda fundamental para fomentar esta participación. Dicho de otro modo, si no hay respuestas o participaciones correctas, no hay miedo a equivocarse y - por lo tanto - se fomenta la participación de todos.

Sea como fuere, y esto es muy evidente, la vivencia del error como algo necesario y normal, fomenta de forma drástica la participación del alumnado en las secuencias didácticas. Hemos tenido evidencias muy generosas de este hecho.

7.1.3.2. Aceptar el error para favorecer el desarrollo de la creatividad

¿Qué es la creatividad? ¿Qué es si no ofrecer respuestas originales a preguntas habituales? Lejos de una concepción reduccionista de la creatividad que la sitúe en el ámbito de las artes y en el terreno de la naturaleza innata de algunos individuos y de circunstancias que en determinados momentos les inspiran, entendemos la creatividad como la posibilidad de formular preguntas interesantes, originales, y de buscar respuestas diferentes, sorprendentes, hermosas, elegantes... y esto, como es lógico, en cualquier ámbito del conocimiento. La creatividad, vista desde este ángulo, no es patrimonio de algunas personas sino de todos, y no es innata - por más que, como sucede con cualquier característica de nuestra naturaleza, haya personas más o menos proclives - sino que puede aprenderse y

desarrollarse y asimismo - horror - también puede inhibirse, matarse en el espíritu de las personas.

Las personas creativas asumen riesgos. Por lo tanto lo más importante para fomentar la creatividad será permitir al alumnado que asuma riesgos, que participe y que lo intente. ¡Que cometa errores! Sí, y que cuando los cometa, no se avergüence de ellos, sino que los asuma y los utilice como palanca para mejorar, para aprender. Este es el secreto de la creatividad. Y este es, pues, otro de los grandes motivos para aceptar el error, para acogerlo con el gran valor pedagógico que contiene.

7.1.3.3. Aceptar el error, en definitiva, para favorecer la construcción del aprendizaje

Efectivamente, estamos ante la clave de arco de la construcción de las secuencias didácticas del programa de intervención EcL, la que atiende a la aceptación del error como indicador evidente del proceso de aprender.

Nos situamos en un paradigma social y constructivo del aprendizaje. Entendemos que la práctica continua y sostenida de lo escrito en contextos plenos de sentido y en comunidades sociales de práctica y aprendizaje es la mejor, la más inclusiva y más productiva opción didáctica para el desarrollo de la literacidad, y entendemos, por tanto que una correcta gestión del error en este proceso es la clave que diferencia este paradigma en buena medida de otros posibles.

Entendemos pues que el error no ha de ser evitado, antes bien, ha de ser fomentado y celebrado, y ha de ser objeto de reflexión para la mejora. La mejora - que no la corrección - es la clave de intervención didáctica para la gestión del error.

Todo lo que escribimos podemos mejorarlo. Siempre se puede mejorar. El proceso de escribir es siempre un proceso de mejora. La herramienta básica: el borrador.

7.1.4. EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS

Esta categoría que hemos recogido bajo la denominación de "Sentido" hace referencia a las varias dimensiones que configuran la metodología del programa de intervención EcL. Hace referencia al sentido de las prácticas y lo hemos dimensionado en cuatro sectores, cada uno de los cuales se define en la graduación de una o varias características que expresamos gráficamente con la contraposición de dos términos (x vs y), tal como se muestra en la Figura 7.2.



Figura 7.2. El sentido de las prácticas. Dimensiones.

7.1.4.1. La dimensión del "quién" hace referencia al sujeto que aprende.

La característica dimensionable aquí es si entendemos que el aprendizaje sucede de forma individual o más bien en forma colectiva. El diseño de las intervenciones didácticas será distinto si entendemos que el proceso de aprender está centrado en cada individuo en

particular y ha de desarrollarse en solitario o más bien pertenece al ámbito de la construcción de sentido en comunidad, mediante la interacción, y ha de desarrollarse, por tanto, en situaciones de conversación, en las que la construcción de significado individual se beneficia de la construcción colectiva. Esta dimensión es fundamental y condiciona los tiempos que dedicaremos a la conversación.

7.1.4.2. La dimensión del "cuándo" hace referencia a la idea que tiene el docente de en qué momento se desarrolla el aprendizaje

¿Ha de prestarse mayor atención a los productos o a los procesos? Las dos características graduables en esta dimensión son:

El silencio vs la interacción

Si entendemos, en estrecha relación con la dimensión del "quién", que el aprendizaje es una cuestión individual, diseñaremos secuencias didácticas en las que cada alumno o alumna puedan enfrentarse a la lectura y la escritura en solitario. Para ello será necesario preservar un ambiente de silencio que permita la concentración personal y asegure que el producto de los esfuerzos individuales no se vea contaminado por la interacción con otras personas. Desde este paradigma, la ayuda, la colaboración entre los sujetos que aprenden no es apropiada, pues disfraza la competencia individual.

Si entendemos, por el contrario, que la comprensión lectora y la creación de textos se benefician de la interacción y la colaboración de una comunidad de prácticas, entonces las secuencias didácticas que diseñemos tendrán que ofrecer al alumnado espacios y tiempos amplios para esa interacción, y para su formato fundamental: la conversación.

En la conversación se generan las ideas, se construye el significado y se construye asimismo el discurso individual para acceder a procesos de escritura. La conversación, la interacción del alumnado, el ruido, son elementos consustanciales a este modo de entender el aprendizaje.

El producto vs el proceso

¿Dónde se aprecia la competencia lectora y escritora del alumnado? Y lo que es más importante a la hora de diseñar las secuencias didácticas: ¿Cuándo se aprende? Según la respuesta que ofrezcamos a estas preguntas estaremos situándonos en uno u otro punto de esta dimensión del "sentido" de las prácticas.

Para algunos docentes, la comprensión lectora, una de las capacidades básicas de cada alumno/a, se demuestra en la lectura individual, en su corrección, entonación, velocidad y, por último en la capacidad de responder a preguntas sobre el contenido y la forma del texto leído. Según este paradigma, el aprendizaje se aprecia mayormente en el producto que el alumno o alumna es capaz de ofrecer, así sea en la lectura como en la creación de textos escritos.

Para otros, tal es el caso del programa de intervención EcL, este proceso no puede ser menos coincidente. La comprensión lectora, la capacidad de construir el sentido de un texto leído y la expresión escrita, esto es, la capacidad de construir un texto con sentido y expresarlo mediante las convenciones de la lengua escrita, se producen esencialmente durante los procesos de interacción social y es durante estos procesos cuando se puede apreciar el aprendizaje y lo que es más importante, la zona de desarrollo potencial de cada alumna o alumno, lo que cada uno es capaz de hacer por sí solo y lo que es capaz de hacer dentro de una comunidad de prácticas.

Resulta evidente que las secuencias didácticas que diseñarán unos u otros docentes serán bien diferentes. Esta dimensión del "cuándo" se aprende, condiciona y define absolutamente cómo abordamos ese "sentido" de las prácticas. En muchas ocasiones lo que define es si queremos que estas prácticas tengan sentido para los alumnos o no creemos que esto sea en absoluto necesario.

7.1.4.3. La dimensión del "qué" hace referencia a los componentes metodológicos que tenemos en cuenta a la hora de diseñar las secuencias didácticas.

Se trata de cinco componentes graduables que determinan esta dimensión, son los siguientes:

La velocidad vs el sentido

Hemos comentado en epígrafes anteriores cómo esta disyuntiva (atender a la velocidad lectora antes o después de la comprensión) puede servir de indicador fiable para descubrir el paradigma sobre el aprendizaje de la lectura que maneja un docente. Pues es también uno de los componentes que hemos de definir en las secuencias didácticas. No serán las mismas según tengan como idea previa que el alumno ha de conseguir una determinada velocidad lectora para poder - más adelante - proceder a darle sentido a sus prácticas, que si nuestra idea es la contraria y entendemos que no se puede hablar de lectura en sentido estricto cuando no se comprende lo que se lee y, por lo tanto, de poco sirve el fonetizar diversas grafías sin que signifiquen nada para el alumno. Las actividades serán muy diferentes atendiendo a estas dos formas antitéticas de pensar sobre el aprendizaje.

El segmento vs el texto

Continuando con el punto anterior, las prácticas ligadas al desarrollo de la velocidad pueden - de hecho resulta habitual - utilizar como recurso segmentos textuales (letras, sílabas, palabras, frases...) descontextualizados y, por supuesto, carentes de sentido comunicativo. Estos recursos son muy coherentes con la mirada pedagógica y el objetivo de los ejercicios. Si la mirada es contraria, y entendemos que ejercitar la lectura sin sentido no ayuda a desarrollar la competencia lectora, entonces el recurso no podrán ser nunca los segmentos descontextualizados. El recurso serán los géneros discursivos reales y relevantes, sea cual sea su extensión y complejidad. Este componente define muy claramente el "sentido" de las prácticas.

La ausencia de interlocución vs la interlocución

Como hemos mencionado con anterioridad, una de las características que dotan de sentido a las prácticas, en particular a la creación de textos, es la existencia de una interlocución para ellos. Las prácticas de lectura y escritura que obvian el sentido no precisan de interlocución y se definen muy claramente por esta característica. De tal modo, si observamos la existencia o no de interlocutores para los escritos del alumnado, sabremos cuánto sentido se está procurando ofrecer a estas prácticas.

La ausencia de finalidad vs la finalidad

El otro componente clave para dotar de sentido a las prácticas de lectura y, muy en particular, de escritura es la existencia de una finalidad para las mismas. Es evidente para las ciencias del lenguaje que los actos de comunicación tienen siempre una finalidad concreta. Esta finalidad con la que se construyen los textos define con claridad la estructura y las convenciones de los géneros discursivos que se utilizan. Por lo tanto, es fundamental desde el punto de vista pragmático, leer y escribir con finalidades claras y concretas, para poder aprender cómo se lee y se escribe para según qué cosas.

En este sentido podemos decir que estamos ante otro de estos indicadores fiables que nos muestran el paradigma docente desde el que se diseñan las prácticas de lectura y escritura. ¿Tienen alguna finalidad? ¿Sirven para algo? ¿Persiguen algún deseo, algún propósito? Según sea la respuesta afirmativa o negativa, así será la importancia que el docente arroga al "sentido" de sus prácticas.

La corrección vs el interés

El último de los componentes que definen esta dimensión del "sentido" de las prácticas en el "qué" proponemos hace referencia al foco de interés prioritario del docente frente a las producciones del alumnado. En este componente confluyen múltiples dimensiones pero se concreta en si la atención que se presta prioriza la corrección del texto (o de la comprensión de un texto) o bien prioriza el interés (de las producciones del alumnado o de

la construcción del sentido de la lectura). Resulta obvio que el interés en la corrección favorece menos el "sentido" de las prácticas que la prioridad en el interés de las producciones.

7.1.4.4. la dimensión del "cómo" supone la referencia más directa a la mirada pedagógica que subyace al programa de intervención

Hace referencia al compromiso con la lectura y la escritura y a aquel modo especial de leer que denominamos con Daniel Cassany "leer como un escritor" y que se relaciona directamente con los constructos que mencionamos en la figura y que tomamos de Louise Roseblatt sobre el ámbito más eferente (funcional) de la lectura o en contraposición, el ámbito estético (comprometido) con la forma e incluso con el autor o la autora del texto. Es este último el modo de leer y de escribir que fomenta el programa de intervención EcL y entendemos el que en mayor medida prioriza este "sentido" que han de tener las prácticas para resultar exitosas e inclusivas.

7.2. CODIFICACIÓN DIAGRAMADA DE LAS CATEGORÍAS Y LOS REFERENTES TEÓRICOS

Procedemos a continuación a un análisis diagramado de las relaciones, y las inferencias que son posibles, entre las categorías de análisis y los referentes teóricos (véase capítulo II) que sustentan el proceso de investigación.

	COM.AP.	LE. EST.	CONST.AP.	CLAVE
TIEMPO	+	+	+	AUMENTAR EL TEMPO DE LAS SECUENCIAS
CONTROL	-	-	-	CONFIAR
ERROR	-	-	-	VALIDAR
SENTIDO	+	+	+	AUMENTAR EL COMPROMISO

Tabla 7.2. Codificación diagramada categorías y referentes teóricos

En un primer acercamiento establecemos la relación que entendemos que existe entre estas cuatro categorías: El tiempo (TIEMPO), el control (CONTROL), la gestión del error (ERROR) y el sentido de las prácticas (SENTIDO); y las tres referencias teóricas que estructuran el marco epistémico: el concepto de comunidades de aprendizaje (COM.AP.), el de la función estética de la lectura y escritura (LE.EST.), y el paradigma social y constructivista del aprendizaje, en particular los procesos de psicogénesis de la lengua escrita (CONST. AP.). Esta relación está simbolizada con los signos positivo (+) y negativo (-) en función de la mayor o menor dimensión de cada categoría que caracteriza a cada uno de los constructos teóricos. De este modo podemos leer el gráfico en dos modos, en sentido vertical, en el que encontramos la referencia a cada uno de los constructos teóricos y en sentido horizontal, donde encontramos algunas claves metodológicas que comienzan a perfilar ideas de interés que entendemos que emergen del análisis.

La creación de una comunidad de prácticas y aprendizaje - o la gestión de las actividades de enseñanza y aprendizaje de un modo lo más parecido posible a estas comunidades - implica:

- ❖ Dedicar tiempos amplios - quizá más amplios de lo habitual - a las secuencias didácticas de lectura y escritura. Por lo general, los estrictos - a veces estrechos - lapsos temporales que configuran los horarios escolares (menos en educación infantil, más en educación primaria) no favorecen el planteamiento de secuencias correctas y suficientes para configurar este tipo de comunidades. Los tiempos ajustados promueven la ejercitación, el trabajo individual, el recurso a libros de texto, a fichas, a secuencias cortas, pobres y repetitivas.
- ❖ Rebajar el control que el profesor ejerce sobre las actividades del aula. No cual no significa - como hemos comentado en el apartado precedente - que disminuya la cantidad de control, sino que se efectúen un cambio "de calidad" y que el control se otorgue en cierto modo al alumnado, lo que contribuye a desarrollar la autonomía del mismo en la gestión de sus proyectos, y sus aprendizajes. Una comunidad de aprendizaje necesita - y así lo define Wegner en sus postulados iniciales - un conjunto de normas de funcionamiento conocidas y respetadas por sus miembros. Lo que no se ajusta a este modelo de aprendizaje es la necesidad de un agente "externo" que no favorezca la autonomía en la asunción y respeto de las normas.
- ❖ Optar por la aceptación del error (tal es la significación del signo negativo (-) en el gráfico), por la asunción de que el error es significativo y necesario para aprender. Esta categoría resulta clave en la definición de este constructo teórico. No es posible hablar de una comunidad de aprendizaje si esta cuenta con un agente externo preocupado por el error, que penaliza los intentos fallidos y procura prevenirlos. Esto es incompatible con la participación libre, el desarrollo de la creatividad y la construcción significativa del conocimiento.
- ❖ Asumir que las prácticas de esta comunidad han de tener siempre "sentido", o lo que es lo mismo, han de priorizar éste sobre la velocidad, el control, la programación institucional, la corrección, o cualquiera otra dimensión que pudiese despistar a los miembros de tal comunidad de su objetivo prioritario: compartir unas prácticas y aprender juntos, y de sentirse miembros de tal comunidad, independientemente de cada uno de los niveles de logro que un miembro pueda desempeñar en un momento determinado en una determinada tarea. El sentido de las prácticas, en el caso de la lectura y la escritura, se encuentra en su carácter competencial y su relevancia social.

La preeminencia de la función estética en las prácticas de lectura y escritura se relaciona con nuestras cuatro categorías del siguiente modo:

- ❖ En primer lugar implica, de nuevo, la necesidad de ampliar los tiempos que se dedican a las secuencias didácticas de lectura y escritura. En relación con la lectura comprometida, estética (como la denomina Roseblatt), son significativos los tiempos que en el programa EcL se establecen para discernir la comprensión y las diferentes ideas que surgen en los grupos, tratando la lectura como una actividad social y participativa, hasta conseguir que los alumnos participantes desarrollen su discurso personal y, con él, la motivación intrínseca para expresar sus ideas mediante la escritura. Saltarse este paso, o no dedicarle el tiempo y la calidad de las interacciones suficiente, es una de las claves del programa, y ha sido también significativamente una de las más sugerentes motivaciones para la discusión en los grupos. Estamos ante una de las dificultades básicas y notables de conflicto entre un paradigma tradicional de la escuela y sus prácticas y otro más social y constructivo: el tiempo que precisan algunas secuencias, el tiempo y el protagonismo.
- ❖ En cuanto a la categoría del control, encontramos de nuevo la necesidad de cambiar radicalmente de manos el control de la secuencia. Si la función fundamental de las prácticas (en este caso de lectura y escritura, que podrían ser de cualquier otro tipo) es de tipo estético, comprometido con el autor y la obra, entonces el control de la secuencia ha de depositarse fundamentalmente en los protagonistas. De ellos ha de ser la gestión de la práctica. No será efectiva la función del docente más allá de la gestión de los tiempos y las dinámicas de participación que promuevan una mejor organización. Si en cambio, se da prioridad a asuntos tales como la corrección de las intervenciones, el ajuste a la teoría literaria o al cumplimiento de determinados objetivos de corte conceptual, se perderá de vista la verdadera función, la de explorar lo que la obra "dice" a cada uno/a, el significado que connotan las palabras del autor en la subjetividad individual y colectiva. Se

perderá la función estética para dirigirse, una vez más, a una función más eferente.

- ❖ En cuanto al error, vuelve a resultar necesaria la opción de aceptarlo y valorarlo como inherente al proceso estético de la lectura. Es más, habría que decidir que, en lo que respecta a esta forma de leer, el error no es una opción, sino una contaminación de la mirada de quien observa desde su particular - y en ocasiones muy personal - mirada hacia el hecho literario. Es fundamental respetar la participación libre, la libre exposición de las ideas de cada uno, para transitar en secuencias de lectura y escritura de carácter estético. El docente habrá de desarrollar su capacidad de interrogar, de conducir mediante las preguntas necesarias al alumnado hacia pensamientos más profundos, más ricos, más interesantes, pero nunca hacia lo correcto, pues este concepto, en este ámbito, puede no ser siquiera una opción posible.
- ❖ ¿Cuál es el sentido de las prácticas en este modo especial de leer y escribir estético? Pues está centrado - como especificamos en el apartado anterior - en un particular modo de leer en el aula. No atañe en este caso a quién lee (cuestión que tiene más que ver con el constructo de comunidad de aprendizaje), ni a los momentos en que se lee en el aula, o a qué determinado texto sea objeto de lectura o de creación. El sentido de las prácticas, en cuanto al modo estético de leer y escribir, tiene relación intrínseca con el "modo de leer". Así, en lo que atañe a la postura del docente, la lectura y la escritura en este modo han de centrarse en el compromiso (con el texto, con su especial forma y contenido) y con el autor o la autora (lo que quiere decirnos y el cómo lo dice) en secuencias de lectura profunda, comentada, relacionada con otras vivencias y saberes, interpretada. ¿Y la escritura? Pues en relación con la lectura, esto es: reinterpretada a través de la intertextualidad, a través del juego, de la imitación, de la transformación y de la creación libre.

La conexión vertical entre nuestras cuatro categorías de análisis y los referentes teóricos acerca de la construcción de la literacidad mediante la interacción social y los procesos psicogenéticos de aprehensión del código, implica las siguientes relaciones:

- ❖ Una vez más aparece claramente la necesidad de dedicar tiempos más dilatados, más calmados y pacientes, a los procesos de construcción de los aprendizajes por parte de los alumnos y alumnas. Es algo muy evidente, y no por ello menos controvertido, el hecho de que el profesorado trabaja entre márgenes temporales estrechos y poco razonables que no favorecen en absoluto el desarrollo de secuencias que permitan al alumnado avanzar con la calma necesaria - y las ayudas pertinentes - en una construcción significativa de sus conocimientos. En lo que respecta a esta dimensión, entramos también en la controversia de los tiempos que corresponden a períodos más amplios. Así hablamos del concepto de curso escolar o etapa y constatamos cómo estos tiempos (y algunos hitos pedagógicos que han cobrado marchamo de certeza aun siendo totalmente subjetivos y poco o nada ciertos) ejercen una presión muy importante sobre el profesorado. Esta presión mueve a los docentes en ocasiones a seguir programas o métodos que "aceleran" aparentemente los ritmos de aprehensión del código escrito, a costa de dificultar una verdadera construcción significativa de este código, dando origen a múltiples disfunciones, bloqueos y sensaciones de daño en la autoestima de algunos alumnos. Estos "problemas", paradójicamente, se vuelcan entonces en los propios alumnos, asumiendo que son problemas de su capacidad, en vez de observar la innegable influencia del método en su aparición, lo que dificulta enormemente su abordaje correcto y, por supuesto, su solución, condenando en ocasiones a determinadas personas a un fracaso innecesario y muy incapacitante en su periplo escolar.
- ❖ El control es otro aspecto que vuelve a mostrar la necesidad de reducirse drásticamente - recordemos que nos referimos al control que ha de ejercer el docente frente a la actividad - en aras de favorecer la autonomía en el control de la participación y, en el caso de la construcción personal del conocimiento

acerca de la lengua escrita, a favor de permitir que este proceso - que tiene diferentes ritmos para cada persona, en función de sus intereses, su ritmo de maduración, el estímulo de su entorno familiar y social, etc. - discurra de un modo natural y carente de injerencias que lo entorpezcan. Nos encontramos de nuevo con una relación que resulta difícil para muchos docentes, presionados de nuevo por algunas "certezas" que se han configurado como creencias muy extendidas acerca de los plazos en que esta construcción sucede, como si todos los alumnos y alumnas, independientemente de los contextos en que viven y se desarrollan, llevarsen dentro un "reloj biológico" que les facilita ciertos descubrimientos. Y si tenemos un reloj interno, por supuesto que podrá estar estropeado, o quedarse sin batería... por lo que aparecerá el subsiguiente sistema de reparación, de técnicos relojeros... en fin, todo lo que se deriva de una mirada tal al proceso individual de construcción del aprendizaje. Por lo tanto, la función del docente en relación con esta dimensión será la de ofrecer marcos de autonomía que favorezcan que cada alumno o alumna proceda a participar en función de su momento evolutivo y sus posibilidades en cada determinado momento, lo que favorecerá que vaya avanzando en su acceso al mundo escrito, sin trabas innecesarias.

- ❖ Si existe algún ámbito de relación en que la categoría de análisis que corresponde a la gestión del error cobre máxima relevancia es en esta relación con los procesos de construcción del aprendizaje. Entender el proceso de aprender a leer y escribir como un proceso de construcción significativa, social y que responde a una sucesión de hipótesis de acomodación cognitiva implica de un modo esencial que los errores son el mejor indicio de aprendizaje, pues constatan las hipótesis que el alumno va construyendo acerca del funcionamiento del código escrito de la lengua. Es esencial respetar estos errores - diríamos mejor hipótesis - porque de no hacerlo, la labor del docente realmente dificulta el proceso mismo, pues desanima la participación, la elaboración de hipótesis, y la sustituye por repuestas acomodaticias del tipo de la inhibición, la reproducción acrítica de modelos, la copia, la falta de interés, la carencia de sentido de las prácticas, la

corrección formal a costa de la originalidad y, en casos extremos (que suelen ser un número considerable), la inhibición absoluta y el desarrollo de "problemas de aprendizaje".

- ❖ Por lo tanto, y en atención al último de los ejes de relación, el sentido de las prácticas de lectura y escritura ha de ser máximo en atención a este proceso constructivo. Es fundamental que el alumnado lea y escriba textos completos y que resulten relevantes. Para ello habrán de cuidarse aspectos tales como: priorizar el sentido de las prácticas frente a la corrección o frente a la velocidad lectora; priorizar el abordaje de verdaderos "textos" desde los primeros momentos (consultar el concepto clave del programa EcL de "adecuar la lectura") frente a retazos o pedazos descontextualizados o pseudotextos de formato simplificado o carentes de toda relación con la realidad social y pragmática; priorizar la lectura y escritura de textos que sirvan para algo, que tengan una finalidad definida, y que tengan asimismo interlocución específica, esto es, en definitiva, priorizar el uso de "géneros discursivos" específicos y socialmente relevantes.

En **sentido horizontal** encontramos las siguientes relaciones, que se concretan en cuatro claves metodológicas

CLAVE NÚMERO 1. CONCÉDELE SU TIEMPO. LLEVA SU TIEMPO HACER BIEN LAS COSAS

La primera de las categorías de análisis, la que se relaciona con el tiempo, nos ofrece en relación con los tres referentes teóricos la necesidad evidente de reconsiderar los tiempos que el profesorado dedica a las secuencias didácticas, para aumentarlo.

- ❖ Si es con respecto a la conformación de una comunidad de aprendizaje, o a una conformación didáctica que respete algunas o todas de las características que definen a este constructo, la dimensión temporal ha de dilatarse. Esto es una constante en todas las apreciaciones que hemos consignado. Lo muestran los comentarios del

profesorado en los momentos iniciales del programa, cuando observan los tiempos que las mediadoras expertas del programa destinan a los procesos de conversación acerca de los textos que se trabajan y, en general, a todas las dinámicas que preceden al abordaje de la escritura y que son eminentemente de diálogo y participación grupal; lo muestran las apreciaciones acerca de la imposibilidad que la organización de sus horarios, de sus distribuciones de áreas o materias, de sus ratios de alumnos... en definitiva, que muestran la distancia notable que existe entre los tiempos que se entienden tradicionalmente razonables para esta parte de las secuencias didácticas y los que se proponen en el programa.

- ❖ Si con respecto a la modalidad más estética de la lectura, que es la que protagoniza las secuencias que se muestran como modelo en el programa EcL, la dimensión temporal vuelve a constituirse como la gran cuestión - en especial en el caso de profesores y profesoras de los cursos más avanzados en la educación primaria - que implica una dificultad en principio. Es necesario profundizar en las sesiones de discusión para ofrecerle a los docentes ideas claras sobre la necesidad de reservar tiempos amplios y serenos para que los alumnos y alumnas puedan acceder a una comprensión profunda y personal, tanto como a un diálogo entre lector y autor/a que resulte significativo.
- ❖ Y si tomamos como referencia la columna correspondiente al proceso de adquisición de la lengua escrita, el factor tiempo se vuelve de nuevo esencial, en razón de la necesidad de ampliarlo y de permitir al alumnado que transite por sus diferentes estadios de adquisición sin los apuros que se fomentan cuando tratamos de someter este proceso a un determinado método de corte analítico, que pretende que todos los alumnos y alumnas procedan a apropiarse del código escrito a un mismo tiempo y de una misma y coincidente manera. Lejos de este paradigma metodológico, si pretendemos respetar los tiempos personales y los diferentes ritmos de aprendizaje, habrá que

concederle a las secuencias didácticas segmentos temporales más dilatados. Por otra parte, y en lo que respecta a los tiempos escolares más generales, se evidencia también la necesidad de entenderlos más amplios y flexibles, pues aunque sea cierto que un buen número de los estudiantes consiguen acceder a determinados conocimientos y destrezas en unos plazos de tiempo muy similares, no lo es menos que otros alumnos, por diversos motivos, han de seguir otros plazos, y aunque solamente fuese por este motivo, sería muy conveniente revisar el ajuste temporal y esa flexibilidad posible que evitaría muchos malentendidos.

CLAVE NÚMERO 2. CONFÍA. EL ALUMNO/A HA DE SER PROTAGONISTA DE SU APRENDIZAJE

Es interesante observar las relaciones que se establecen en el eje horizontal correspondiente a nuestra segunda categoría (el control), pues todas ellas presentan el signo negativo (-), que indica la conveniencia de rebajar en lo posible la necesidad de que el docente haya de asumir el control de lo que sucede en el aula, tanto en lo que se refiere al comportamiento, como a los aprendizajes.

- ❖ La relación de esta categoría (control) con el constructo teórico de la comunidad de aprendizaje es muy clara: el control de la pertenencia y participación a una determinada comunidad de aprendizaje - en su sentido más estricto - ha de ser único y exclusivo de los participantes. De ellos es la potestad de pertenecer o no, y de participar más o menos. Quizá no sea posible reproducir este esquema en toda su magnitud en el contexto escolar, pero sí puede serlo en cierta medida y esta es la relación que emerge aquí, la que señala que en cualquier caso, un docente que entienda que es responsable de controlar todo lo que sucede (qué se hace, cuándo, cómo y dónde) ha de procurar ceder parte de este control a los alumnos y alumnas, si quiere promover este tipo de metodología. Ha de estar dispuesto a conceder

un margen a lo inesperado, a lo contingente. Ha de estar dispuesto a dejarse sorprender, y confiar. Confiar en que en la mayor parte de los casos, la sorpresa será grata.

- ❖ Si esta categoría (control) la cruzamos con aquel modo de leer estético, nos encontramos de nuevo con la necesidad de reducir y traspasar el control, o parte del mismo al menos, de las manos del profesor a las de los alumnos y alumnas. ¿Cómo sería posible de otro modo promover esta especial manera de encarar el texto escrito? Podemos controlar en buena medida una lectura de corte eferente - de hecho, en el programa EcL también se proponen momentos para la lectura eferente, como son, por ejemplo las propuestas de investigación a partir de la lectura - puesto que podemos saber qué respuestas (o al menos que tipo de respuestas) estamos solicitando y podremos valorar, pero si de lo que se trata es de promover una lectura comprometida, profunda, estética, subjetiva, entonces hemos de saber que las respuestas, su tipología y contenido, comienzan a escapar del control docente y a volverse más libres e inesperadas. Hemos de asumir este carácter creativo y personal que tomarán los acontecimientos y hemos de hacerlo porque en ello está una de sus principales valores, el de promover la motivación intrínseca, además - como hemos mencionado en apartados anteriores - de la creatividad y la autonomía.
- ❖ Y si de lo que se trata es de los procesos de adquisición del lenguaje escrito, es más evidente si cabe la necesidad de rebajar el nivel de control, de supeditarlo al proceso mismo. Tal como hemos comentado en el capítulo II, el acceso al código procede siguiendo una serie de estadios de desarrollo que conviene conocer con detalle, en principio para no tratar de violentarlos, solicitando antes de tiempo realizaciones que no están maduras, que necesitan un tránsito previo por otras hipótesis; y también para ajustar el nivel de control, como siempre en esta serie de relaciones, para reducirlo y asumir que si

ofrecemos al alumnado contextos ricos, significativos y respetuosos con su evolución, el aprendizaje se producirá y lo hará sin problemas, sin esfuerzos innecesarios ni preocupaciones; los atajos que se han tomado con frecuencia en este proceso de enseñar a leer y a escribir (a través de la ejercitación formal - de la caligrafía y la ortografía fundamentalmente - previa al abordaje de textos significativos) han convertido en habituales algunos problemas, esfuerzos y preocupaciones que podrían evitarse, pues entendemos que se explican más por los métodos de enseñanza que por los procesos de aprendizaje.

CLAVE NÚMERO 3. VALIDA. EL ÚNICO ERROR VERDADERO ES AQUEL DEL QUE NO SE APRENDE

La gestión del error en las secuencias de enseñanza y aprendizaje ha sido una de las categorías más interesantes en cuanto al análisis de las interacciones de aula y de grupos de discusión. Resulta mucho más frecuente en el ámbito docente una postura ante el error de prevención, de punición y de corrección, que otra postura más cercana a la aceptación del error como algo consustancial al proceso de aprender, deseable incluso en cuanto a indicador de procesos cognitivos de comprensión e hipótesis explicativas, y en cualquier caso necesario para el aprendizaje mismo, pues es de los errores - en particular de la reflexión sobre los mismos - de los que aprendemos más. Esta certeza conduce a la clave que mencionamos en este apartado, y que es una de las más sustanciales ideas que emergen de este estudio de tesis doctoral, la que denominamos "validar" y que - como hemos comentado en apartados anteriores - consiste en acoger los errores con respeto y ayudar a los aprendices a detectarlos, revisarlos y avanzar a partir de los mismos, en procesos de mejora que sustituyan al clásico concepto de la corrección (especialmente la corrección externa, a cargo del docente) que no ayuda apenas a aprender.

- ❖ En la relación que establece esta categoría (error) con la creación de comunidades de aprendizaje, del mismo modo que en el resto de

relaciones, el error muestra un signo negativo (-) pues ha de ser evitado su marcaje como fallo, como fracaso, como objeto de corrección y penalización. Es algo muy evidente en lo que se refiere a las características de estas comunidades, que no están pendientes de los errores o, dicho de otro modo, de los niveles de realización de sus miembros en un determinado momento. En cualquier comunidad de esta clase, se entiende - y se asume con naturalidad - que los miembros menos experimentados no son capaces de realizar las tareas comunes con la misma destreza y complejidad con la que se desempeñan aquellos miembros más experimentados. En cambio se asumen sus intentos con naturalidad, se acogen sus errores y se acompañan confiando en que son aquello que denominamos hipótesis de aprendizaje, que señalan la intención y el esfuerzo por aprender, y que mejorarán con el tiempo, la práctica y el abrigo de la comunidad, que ofrece estímulo, seguridad y ejemplo correcto, que facilita el aprendizaje.

- ❖ El eje horizontal que relaciona el error con la función estética de la lectura muestra una relación extremadamente evidente: este particular "motivo para leer", el de saborear con detenimiento la forma y el contenido de un texto, el de relacionar la lectura con el contexto personal, con la historia de vida, el de establecer un diálogo con el autor o la autora, sentir - en palabras de Casanny - que lo que el autor dice como un modelo para expresar los propios sentimientos, este modo de leer no admite la posibilidad de una valoración externa de si la lectura que cada persona puede hacer está mejor o peor, está bien o está mal. Existen, eso sí, aspectos formales que pueden confundir a lectores poco experimentados en un determinado género y promover errores de comprensión que dificulten esta dimensión estética, lo que hará necesaria la adecuación de la que hemos hablado con anterioridad, pero esta adecuación - que será una de las funciones clave del docente en las secuencias didácticas de lectura estética - no

invalida la afirmación de que el error no es posible cuando de lo que se trata es de sentir lo que un texto genera en la transacción con un determinado lector. Habrá que cuidar qué textos se ofrecen y en qué modo se leen (con qué andamiajes, con qué ayudas), pero habrá que cuidar también la necesidad de evitar la corrección arbitraria de las interpretaciones personales, si queremos promover el desarrollo de la competencia literaria.

- ❖ Y si de lo que se trata es de la relación de la gestión del error y el respeto por los procesos de construcción de la competencia lectora y escritora, entonces llegamos a la dimensión en la que esta gestión resulta más claramente definitiva para hacer las cosas bien o hacerlas mal. Hemos comprobado, a través de las interacciones orales, la observación de las interacciones en las aulas y el estudio de las respuestas que ofrece el cuestionario, que una parte importante del profesorado no conoce - o conoce de una forma deficitaria, incompleta, superficial o escasa - la teoría psicogenética del acceso a la lengua escrita. Este hecho resulta más evidente a medida que el profesorado se sitúa en cursos más avanzados de la enseñanza primaria, siendo mayor el grado de conocimiento de este proceso en los y las docentes que trabajan en los cursos de educación infantil, donde no obstante dista mucho de ser general su conocimiento, siquiera a modo de consenso básico en determinados fundamentos. Lo que observamos es que en los centros escolares no se ha consensuado por lo general una "teoría de la lectura" y esto conduce a una variedad de estilos de enseñanza que desconciertan en buena medida a muchos estudiantes. Y resulta que el desconocimiento de cómo se produce el acceso al código escrito lleva a los docentes a considerar como errores lo que en realidad son magníficas muestras de aprendizaje, y conduce en ocasiones a señalar y tratar de corregir lo que debería "validarse", esto es, reconocerse con respeto porque es muestra de esfuerzo, trabajo intelectual y en definitiva intento de mejorar. No se

me ocurre un modo más pernicioso de actuar que aquel que penaliza el esfuerzo, la intención de aprender, el deseo de participar del ámbito alfabetizado, la ilusión por comunicarse "como los mayores". Validar es una de las claves, quizá la más significativa de todas, que ha venido a emerger del análisis de los datos, puesto que reúne en sí misma a todas las demás categorías:

- Validamos con lo que decimos a los alumnos, pero también con nuestra actitud hacia su trabajo y sus intervenciones, también cuando respetamos el tiempo que necesitan (no solo para realizar una tarea sino - y lo que es más importante - para avanzar en su proceso, para construir su conocimiento)
- Validamos también con nuestra actitud ante el proceso de aprender; validar significa también demostrar que confiamos en que el aprendizaje sucederá, en que hay momentos y lapsos de tiempo que no son de igual tranquilidad y concentración para todos, que cada uno necesita su margen de tiempo y de confianza, que nadie debe ser considerado capaz o no capaz por su personal ritmo de aprendizaje.
- Por último, y esencial, validamos cuando priorizamos el sentido de las prácticas, su carácter comunicativo y pragmático, frente a la corrección formal (que es algo que tardará mucho más que la intención comunicativa). Validamos cuando aceptamos los escritos en sus formas primitivas, en las formas que cada alumno o alumna es capaz de realizar en cada momento de su desarrollo, en especial en los primeros momentos. Y no sólo los aceptamos en privado, en el contexto de una ficha o un cuaderno escolar, sino que los aceptamos en general, en la decoración de las paredes y la incorporación a las publicaciones de la escuela, en los textos con dimensión pública, social (que han de ser cuantos más mejor), y en los que estos intentos de aprender han de figurar tal como son, con toda su belleza

estética y pedagógica, para hacer patente nuestra postura en relación con el error.

CLAVE NÚMERO 4. COMPROMÉTETE. LA ACTIVIDAD HA DE TENER SENTIDO

Las relaciones que se establecen entre los referentes teóricos y esta última categoría de análisis muestran en todos los casos un signo positivo (+) o lo que es lo mismo, apuntan a que el nivel de compromiso con el sentido de las prácticas ha de ser mayor, ha de aumentar en la medida en que pretendamos que nuestras prácticas se parezcan en algo a lo que se postula desde la teoría.

Si se trata del sentido de las prácticas en el ámbito de una comunidad de prácticas y aprendizaje, esta relación es evidente. No forma parte de la actividad de una comunidad de aprendizaje la ejercitación carente de sentido, de funcionalidad o pertinencia dentro de un plan concreto que tenga relación con el sentido último de las prácticas que definen a tal comunidad. Esto, llevado al ámbito de la lectura y la escritura, no significa que resulte imposible plantear en las secuencias didácticas ejercicio o actividad alguna fuera de la lectura y escritura de textos funcionales, en absoluto. Lo que sí significa, es que la prioridad de las prácticas debe ser clara y evidente, y debe tener sentido (hemos detallado en apartados anteriores las diferentes dimensiones y características de este constructo), y como sucede en cualquier otra actividad humana - sea o no dentro de una comunidad determinada por sus prácticas - son necesarios procesos de mejora, de reflexión sobre diversos aspectos que pueden analizarse por separado, en detalle, que pueden ser objeto de ejercitación, de repetición, de memorización, de rutinización. Lo que en verdad caracteriza a unas prácticas significativas - con sentido - es que estas actividades nunca preceden al sentido, nunca se realizan de forma independiente, desligada, de un porqué definido. Así por ejemplo, la corrección formal, la coherencia textual, la riqueza del léxico, la elaboración semántica, la construcción métrica... o cualquiera que sea el innumerable objeto de revisión lingüística de un texto, obtiene su sentido genuino en la intención comunicativa, en la pragmática, y nunca del modo inverso que es, en muchas ocasiones, el que se produce en las aulas.

El sentido de las prácticas de lectura y escritura cuando la intención es estética, comprometida con el propio texto y su autoría, muestra una relación fundamental con este determinado modo de leer. Cuando lo que se solicita del alumnado que aborda un texto literario son realizaciones que podríamos situar en el ámbito eferente de la lectura (esto es, encontrar determinada información en el texto, memorizar los datos personales de los protagonistas, estar atentos a sus características formales - no para apreciarlas y saborearlas, sino para detectarlas e incluirlas en un listado previo - u otros requerimientos más difíciles, como puede ser el promover una crítica literaria impropia de quien carece del bagaje lector necesario), lo que se consigue es establecer un clima de incoherencia entre la solicitud de lectura y los requerimientos posteriores. Esta incoherencia resulta muy usual y el alumnado va desarrollando una capacidad de discernir cual de las dos opciones enfrentadas es la que en verdad "cuenta" para el docente, y no tarda en darse cuenta de que lo importante es, de nuevo, como en otras áreas y materias, esta capacidad eferente de detectar y señalar cuestiones conceptuales que a menudo carecen de sentido genuino. De este modo no se promueve - más bien se entorpece - la capacidad de leer de forma estética, de leer como escritores, y de escribir como lectores, que es aquel modo especial de leer y escribir, comprometido, que posibilita el aprendizaje de la escritura.

La última relación es la que une el sentido de las prácticas con el proceso de apropiación del lenguaje escrito. Y es en este punto donde quizá más evidente sea esta relación que implica - como se señala en el diagrama - la necesidad de que las prácticas tengan sentido, pues es de este modo cómo se promueve el aprendizaje. También es en esta relación en donde mejor se aprecia la deficiencia de métodos que proponen el dominio previo de la forma para el posterior desarrollo de la composición de textos, o de la prioridad del desarrollo de una mínima velocidad lectora para posibilitar una posterior comprensión, o de la conveniencia del aprendizaje de una determinada tipografía (cursiva, enlazada...) dentro de unos cánones de tamaño y separación, en determinados momentos del periplo escolar, o de la preeminencia de la ortografía desde los primeros estadios de la construcción de un texto escrito. Todas estas manifestaciones apuntan a un determinado paradigma sobre el proceso de aprender a escribir y leer, incluso sobre el propio proceso que implica la lectura y la escritura, que coloca en un segundo plano, o relega a una segunda parte, el sentido de las

prácticas. En las secuencias didácticas del programa EcL se muestra una actitud ante este particular que está en las antípodas de los ejemplos mencionados. Ha sido ampliamente tratado y así lo recogemos en múltiples anotaciones, porque choca de forma evidente con muchas de las prácticas más extendidas en las secuencias didácticas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, aún en los casos de docentes sensibilizados con un paradigma más comunicativo. En el programa EcL el sentido de las prácticas, en las múltiples dimensiones que hemos mencionado en apartados anteriores, constituye el verdadero motor de dichas prácticas, actúa como fuente de motivación intrínseca y determina de un modo categórico el éxito o el fracaso del diseño de las secuencias.

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN DE LAS PROPUESTAS

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	419
8.1. ¿PUEDEN HACERSE "OTRAS COSAS" CON LA LITERATURA? (ADEMÁS DE EJERCICIOS, EXÁMENES Y PRUEBAS DE LECTURA)	420
8.2. Y CONSIDERANDO AFIRMATIVA LA CUESTIÓN PREVIA, ESTO ES SI PUEDEN HACERSE "OTRAS COSAS" CON LA LITERATURA, ¿CUÁLES SERÍAN ESTAS OTRAS COSAS?	421
8.3. ¿PROPORCIONA, EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN ECL, AL PROFESORADO PARTICIPANTE UN MÉTODO PEDAGÓGICO PARA EL DISEÑO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS QUE AYUDEN AL ALUMNADO A DESARROLLAR SU COMPETENCIA LECTORA Y ESCRITORA?	422
8.4. SI LA RESPUESTA A LA PREGUNTA ANTERIOR FUESE AFIRMATIVA, ¿CUÁLES PODRÍAN SER LAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS, LAS CLAVES METODOLÓGICAS, QUE DEFINEN ESTE MÉTODO PEDAGÓGICO?.....	423
<i>Clave nº1: Concédete su tiempo. Lleva su tiempo hacer bien las cosas.....</i>	423
<i>Clave nº2: Confía. El alumno ha de ser protagonista de su aprendizaje.....</i>	423
<i>Clave nº3: Valida. El único error verdadero es aquel del que no se aprende.....</i>	423
<i>Clave nº4: Comprométete. La actividad ha de tener sentido.....</i>	424
8.5. ¿EL PROGRAMA ECL OFRECE UN MARCO PRODUCTIVO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EJERCICIO? ¿CONSTITUYEN LAS CARACTERÍSTICAS DE SU DISEÑO UN MARCO ÚTIL PARA LA INNOVACIÓN A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN EN EJERCICIO?	424

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado final, y atendiendo a la estructura lógica de este trabajo, rescatamos las ideas básicas que nos proponíamos en el capítulo I, cuando tratábamos de delimitar los objetivos generales de este estudio. Antes, de un modo general, nos planteábamos buscar respuestas para dos preguntas clave:

- ❖ ¿Cuáles son las características básicas de la metodología más eficaz para ayudar al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado?
- ❖ ¿Cuáles son las características básicas de la mejor metodología para ayudar al profesorado a revisar sus prácticas y transformar su propia metodología?

Organizaremos el texto de este apartado, en función de estas preguntas, pues es en este punto en el que hemos de abordar la tercera de las intenciones de nuestro estudio: tras la descripción (que corresponde al capítulo 5) y el análisis interpretativo que culminamos en el capítulo 7), corresponde en este punto abordar algunas explicaciones posibles. Veamos:

La posibilidad de ofrecer al profesorado la participación en el Programa de Intervención "Escribir como Lectores, de una obra literaria" en el marco de sus proyectos de formación permanente en centros, nos ha ofrecido la posibilidad de estudiar con detenimiento y someter a un proceso de investigación este programa, que ofrece, como trataremos de analizar, una posible respuesta para estas dos ideas clave. Así pues, a partir de las ideas que se comentan en la justificación de este estudio, podríamos definir como propósito fundamental que guía el mismo, en el marco estricto y por fuerza humilde de este trabajo de investigación, el tratar de encontrar algunas respuestas posibles a algunas preguntas concretas:

En cuanto a la primera cuestión:

- ❖ ¿Pueden hacerse "otras cosas" con la literatura? (además de ejercicios, exámenes y pruebas de lectura)
- ❖ ¿Proporciona, el Programa de intervención EcL, al profesorado participante un método pedagógico para el diseño de secuencias didácticas que ayuden al alumnado a desarrollar su competencia lectora y escritora?
- ❖ Si la respuesta a la pregunta anterior fuese afirmativa, ¿cuáles podrían ser las características básicas, las claves metodológicas, que definen este método pedagógico?
- ❖ ¿Este método proporciona un marco adecuado para la atención a la diversidad del alumnado?

Y en cuanto a la segunda de las preguntas clave:

¿El programa EcL ofrece un marco productivo para la formación del profesorado en ejercicio? ¿Constituyen las características de su diseño un marco útil para la innovación a través de la formación en ejercicio?

Veamos pues que respuesta podemos ofrecer a estas cuestiones iniciales:

8.1. ¿PUEDEN HACERSE "OTRAS COSAS" CON LA LITERATURA? (ADEMÁS DE EJERCICIOS, EXÁMENES Y PRUEBAS DE LECTURA)

La pregunta es retórica. Claro que se puede. De hecho se hacen en muchas aulas y otros contextos. La cuestión se reduce aquí a lo que hemos observado.

Hemos comprobado, mediante el estudio a que hemos sometido este programa de intervención, que sí pueden hacerse otras cosas además de ejercicios, exámenes y pruebas de lectura. Es más, el contraste entre las observaciones, su análisis y el muestreo teórico que ha suscitado, nos han mostrado que estas prácticas (ejercicios, exámenes y pruebas de

diversa índole) responden a un determinado paradigma, a una determinada manera de mirar al hecho literario y a su correspondiente traslado a las aulas. Pero hemos comprobado también que hay otro paradigma posible. El programa estudiado es una demostración práctica de lo que implica este otro paradigma. Y hemos observado con amplitud que este otro paradigma funciona de un modo muy apreciable.

Decimos que funciona en cuanto a varios criterios: a) un criterio de satisfacción (el programa ha resultado altamente valorado por los docentes participantes, que nos muestran a través de variadas aportaciones directas e indirectas su satisfacción y la de su alumnado); b) un criterio de transferencia (hemos comprobado de varias maneras que el programa ha generado cambios en las prácticas de los docentes implicados; han cambiado las secuencias, las programaciones, los recursos, los mecanismos y herramientas de evaluación de los aprendizajes, la organización de los centros); c) un último criterio, de impacto (sólo tenemos noticias indirectas acerca de este criterio, que necesitaría de más tiempo y quizá otras herramientas para su valoración, pero algunas apreciaciones - muchas de ellas observadas en el plazo de este estudio - nos permiten suponer que este impacto es un hecho probado en una gran parte de los docentes que han participado y entendemos que probable en el alumnado con el que desarrollan su labor.

8.2. Y CONSIDERANDO AFIRMATIVA LA CUESTIÓN PREVIA, ESTO ES SI PUEDEN HACERSE "OTRAS COSAS" CON LA LITERATURA, ¿CUÁLES SERÍAN ESTAS OTRAS COSAS?

Pues frente a ese paradigma que promociona los ejercicios, exámenes y pruebas de lectura, existe otro que promociona los proyectos de escritura que parten de la lectura literaria y proceden en comunidades de lectores y escritores que abordan la lectura como un acto creativo, desde la participación libre, personal y respetuosa con los progresos individuales, que no penaliza los errores ni propone calificaciones para los avances, sino que promueve una forma de leer especial, leer como escritores, leer para aprender a escribir, y escribir,

siempre escribir, textos completos, significativos, verdaderos, para construir la competencia literaria.

Y hemos comprobado que este paradigma ofrece un marco metodológico que resulta mejor. Mejor para los docentes, que encuentran su labor profesional más significativa, emocionante, motivadora; y mejor para los alumnos y alumnas, que han mostrado unos niveles de motivación intrínseca, de participación en las interacciones, de producción de textos, de interés por la lectura literaria, de creatividad, de disposición emocional para asumir riesgos, para participar, para escribir y leer, mayores en buena medida a los que demostraban cuando sus clases de literatura estaban planteadas desde el paradigma que denominamos tradicional.

8.3. ¿PROPORCIONA, EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN ECL, AL PROFESORADO PARTICIPANTE UN MÉTODO PEDAGÓGICO PARA EL DISEÑO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS QUE AYUDEN AL ALUMNADO A DESARROLLAR SU COMPETENCIA LECTORA Y ESCRITORA?

Entendemos que sí. El programa EcL proporciona un marco consistente y coherente para el diseño de secuencias didácticas útiles para el desarrollo de la competencia lectora y escritora del alumnado. Proporciona ejemplos, facilita herramientas y modela comportamientos que, de forma inductiva - a través de construir comunidades de prácticas, de la interacción oral y escrita y la participación en talleres prácticos - ayuda al profesorado a acercarse a un determinado paradigma, este "otro paradigma" posible que promueve una mirada social y constructivista hacia el hecho mismo de aprender y enseñar, la contextualización de los aprendizajes en comunidades de prácticas sociales, respetuosas con la diversidad, conocedoras de los procesos psicogénicos de construcción personal del conocimiento sobre el lenguaje, y que entienden que la lengua se aprende en uso, y que la reflexión gramatical necesaria ha de hacerse en contextos de uso significativo, en experiencias, en proyectos comunicativos que promuevan la competencia comunicativa del alumnado.

8.4. SI LA RESPUESTA A LA PREGUNTA ANTERIOR FUESE AFIRMATIVA, ¿CUÁLES PODRÍAN SER LAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS, LAS CLAVES METODOLÓGICAS, QUE DEFINEN ESTE MÉTODO PEDAGÓGICO?

A través de un análisis sistemático hemos llegado a delimitar algunas de las características básicas que definen este método. Más allá de sus características formales: a) abordar la literatura desde una posición horizontal y b) abordar la lectura y la escritura en contextos de comunidad; que han sido ampliamente detalladas a lo largo de este trabajo, hemos observado algunas claves que nos resultan especialmente significativas, las enumeramos a continuación:

CLAVE N°1: CONCÉDELE SU TIEMPO. LLEVA SU TIEMPO HACER BIEN LAS COSAS

Una clave absolutamente necesaria. El programa ha mostrado a los docentes que algunas de las condiciones necesarias para que los aprendizajes se produzcan y lo hagan de forma significativa llevan más tiempo del que están habituados a dedicar, pese a que en ocasiones lo intuyen. Es necesario dedicar tiempos largos y dedicarlos de forma constante y sostenida a la lectura, la escritura y la conversación reflexiva para "hacer las cosas bien".

CLAVE N°2: CONFÍA. EL ALUMNO HA DE SER PROTAGONISTA DE SU APRENDIZAJE

El control es aquí la categoría teórica protagonista. En el programa se promueve la cesión del control desde el profesor al alumnado. Una comunidad de prácticas necesita más de mediación que de enseñanza, de dinamización y criterio que de transmisión de saberes. La literatura es un ámbito de libertad y creación que necesita del ruido, el movimiento y la interacción siempre sorprendente. Necesita del docente capacidad, sobre todas las cosas, de adaptación a lo inesperado y de compromiso. La clave, confiar.

CLAVE N°3: VALIDA. EL ÚNICO ERROR VERDADERO ES AQUEL DEL QUE NO SE APRENDE.

Esta podría ser la clave básica, la clave del arco de la construcción. Su concepto central: la gestión del error. Validar consiste en demostrar al alumnado que sus saberes y destrezas son respetables, así como diferentes entre los alumnos y

alumnas, y que progresan en diferentes ritmos. Se valida con las palabras pero más todavía con los actos y las actitudes. La decoración del aula influye, la organización de las secuencias, la evaluación... validar, considerar el error como un síntoma de aprendizaje, como un indicador de que estamos intentando aprender es quizá la más significativa de las claves que proclaman un paradigma. Es quizá también la más difícil de asumir.

CLAVE N°4: COMPROMÉTETE. LA ACTIVIDAD HA DE TENER SENTIDO.

¿De qué depende que una actividad tenga sentido? Lo hemos detallado muy ampliamente en el capítulo anterior, pero podríamos sintetizarlo aquí diciendo que necesita estar incardinada en un proyecto interesante, significativo, con objetivos social y personalmente relevantes para el alumnado. En la literatura, que es el ámbito que ocupa a este programa de intervención que estudiamos, el compromiso ha de ser con la lectura, el texto y con su autor o autora. Este compromiso configura una manera especial de leer: leer como un escritor.

8.5. ¿EL PROGRAMA ECL OFRECE UN MARCO PRODUCTIVO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EJERCICIO? ¿CONSTITUYEN LAS CARACTERÍSTICAS DE SU DISEÑO UN MARCO ÚTIL PARA LA INNOVACIÓN A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN EN EJERCICIO?

Entendemos que la respuesta a esta pregunta ha de ser afirmativa, respecto a ambas cuestiones. Efectivamente - como comentamos en la respuesta a la primera de las preguntas - hemos comprobado con amplitud que el programa que sometemos a estudio funciona, y lo hace de una manera significativa, muy evidente, en los tres planos mencionados (satisfacción de los implicados/as; transferencia a las aulas; impacto en la formación de docentes y alumnado). Entendemos que hay varios aspectos que explican este alto valor funcional:

- ❖ Se incardina en acciones formativas en centros, proyectos de innovación y formación basados en aprender - haciendo y en reflexionar sobre la propia práctica.

- ❖ Proporciona momentos variados (grupos de discusión, talleres en las aulas, seguimiento a cargo de expertos) y extendidos en el tiempo, lo suficiente para poder constituirse en un proceso de investigación - acción.

Ofrece un marco metodológico muy coherente, pues actúa con los docentes de un modo similar al que propone con los alumnos. Se vale de las mismas propuestas: crear una comunidad de prácticas (prácticas de docencia de la lectura y la escritura), basadas en la participación libre y comprometida, respetuosa con la diversidad de realizaciones y progresos, reflexiva y centrada en la tarea común, en la que el error es acogido con la alegría y naturalidad con que se acoge cualquier intento de un aprendiz para tratar de mejorar en contextos no escolares.

Esta particular coherencia es, desde nuestro punto de vista, la mejor condición para ayudar a aprender, pues actúa con los docentes como un reflejo de lo que sucede en las aulas, duplicando su efectividad. Y esta coherencia es también, desde nuestro punto de vista, la mejor señal de que quién ha diseñado este programa de intervención confía plenamente en su poder transformador, pues ha diseñado una didáctica que actúa conforme a lo que propone, y esto la convierte en una propuesta original y digna de atención.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2014). *La educación plástica no son manualidades*. Madrid: La Catarata.
- Agis, I. F. (1996). Mecanismos inhibitorios de la atención selectiva: una revisión. *Revista de psicología general y aplicada* , 50 (3), 359-370.
- Álvarez Angulo, T., & otros. (2007). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Secretaría General Técnica.
- Alumnos de la E. de Barbiana. (1967). *Carta a una Maestra*. Florencia.
- Arias, A., & Otros. (2009). *O traballo por proxectos en infantil, primaria e secundaria*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE). (01 de 04 de 2016). *Escribir como Lectores*. Recuperado el 02 de 10 de 2016, de Escribir como Lectores: <http://escribircomolectores.com/portal/>
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. España: Alianza Editorial.
- Barthes, R. (2002). *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.
- Benítez, L. (2016). *Las prácticas de escritura en los primeros años de escolaridad: su papel en el proceso de inclusión en el caso del alumnado en situación de riesgo social*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Benítez, L. (2006). Temas de evaluación: capacidades lingüísticas y comunicativas que desarrollan los niños cuando usan las TIC's. *Nuevas herramientas pra nuevas situaciones de aprendizaje: el uso del ordenador en el aula* .

BIBLIOGRAFÍA

- Benítez, L., & Palacios, C. (2014). *El proceso de formación docente en el contexto del Proyecto Escribir como Lectores (de una obra literaria)*. Salamanca, España: Universidad P. de Salamanca.
- Bruner, J. (1994). *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa SA.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. *The Child's Conception of Language* , 241-256.
- Briceño E., M. T. (2009). El uso del error en los ambientes de aprendizaje. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (14), 9-28.
- Bronfman, S. V. (2011). Comunidades de práctica. *Educación (online)* , 47 (1), 51-68.
- Cárcamo Vásquez, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio* (23).
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida* , XXV (2), 6-23.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. *Actas de la conferencia. Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura*. 24. Chile: Universidad de Concepción.
- Cassany, D. (2004). Las palabras y el escrito. *Hojas de lectura* , 53, 14-21.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura crítica. La lectura crítica*. Barcelona: Anagrama.
- Castedo, M. (1995). *Construcción de lectores y escritores*. Buenos Aires, Argentina: Lectura y vida.
- Chambers, A. (1993). *Dime*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y aprendizaje* , 7, 3-17.

BIBLIOGRAFÍA

- Coll, C., Martín, E., & Otros. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona : Graó.
- Colomer, T., & Camps, A. (1991). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC.
- Consellería de Cultura, Educación e Organización Universitaria. (06 de 12 de 2016). *Galicia obtén os mellores resultados da súa historia en Matemáticas, en Ciencias e en Lectura, según o informe PISA 2015*. Recuperado el 06 de 12 de 2016, de Sitio web da Consellería de Cultura, Educación e Organización Universitaria: <http://www.edu.xunta.gal/portal/node/20633>
- EACEA. (2011). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. EACEA P9 Eurydice.
- Eco, U. (1988). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- ELINET. (2016). *Declaration of the Right to Literacy*. European Literacy Policy Network (ELINET). Cologne: ELINET.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative Methods in Researcrh on Teaching*. Michigan: Michigan State University.
- D'Ángelo, E. (2007). El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística desde la perspectiva de la inclusión. *La Libreta. Revista del CEP La Laguna* , 7-30.
- D'Angelo, E., & otros. (2003). *Lectura y escritura en contextos de diversidad*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación . Dirección General de Promoción Educativa.
- D'Angelo, E., Benítez, L., Sobrino, R., & Hinojosa, F. (2011). Prácticas de lectura y escritura desde la perspectiva de la atención temprana. *Revista de educación inclusiva* , 4 (2), 65-88.
- Dewey, J., & Bentley, A. (1949). *Knowing and the known*. Boston: Beacon Press.
- Denzin, N. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* . Chicago: Aldine Transaction.
- Di Stéfano, M., & Pereira, C. (1997). Representaciones sociales en e proceso de lectura. *Signo y seña. Revista del Instituto de Lingüística* (8).

BIBLIOGRAFÍA

Díaz Rey, F. (2009). Tratamento integrado das linguas nos centros educativos. Os círculos concéntricos da cuestión lingüística. *Revista Galega de Educación* , 73-79.

Díez Gutierrez, E. (02 de 11 de 2016). *Desmontando Pisa. Giro neoliberal en la concepción de la educación*. Recuperado el 21 de 12 de 2016, de Aika educación:
<http://www.aikaeducacion.com/opinion/desmontando-pisa-l-giro-neoliberal-la-concepcion-la-educacion/>

Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E., & Teberosky. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Flower, L., & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto* .

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.

García Pérez, F. (18 de 02 de 2000). *Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa*. Recuperado el 20 de 03 de 2016, de Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 207, No 207, 18 de febrero de 2000 (versión electrónica):
<http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>

Geertz, C. (1986). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *El desarrollo de la Teoría Fundada*. Chicago, EEUU: Aldine.

Goodman, K. S. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

I Foro de Expertos en Comprensión Lectora. (10 de 09 de 2014). *Manifiesto Comprensión Lectora*. Recuperado el 11 de 09 de 2016, de Manifiesto Comprensión Lectora:

BIBLIOGRAFÍA

https://drive.google.com/file/d/0B8ZTQ_GAm3H0TXg4bGVOeG8INFc3eEllemNCYTk2TWcwaEZn/view

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (24 de 12 de 2007).

Competencias del nuevo rol del profesor. Recuperado el 23 de 06 de 2016, de Educar Chile:
<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/LOS%20PARADIGMAS%20DE%20LA%20EDUCACION.pdf>

Íñiguez, L., & Muñoz, J. (2004). Análisis cualitativo de textos. Curso avanzado teórico práctico. *Curso Cátedra* .

Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata.

Hernández, F., & Sancho, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

Holzman, P. S. (1954). The Relation of Assimilation Tendencies in Visual, Auditory, and Kinesthetic Time-Error to Cognitive Attitudes of Leveling and Sharpening. *Journal of personality* , 22.

Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: a review. *Review of Educational Research* , 57 (1), 1-50.

Jhon-Steiner, V., & Meehan, T. (1999). Creativity and Collaboration in Knowledge Construction. *Vygotskian perspectives on literacy research: constructing meaning through collaborative inquiry* .

Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Madrid: Octaedro.

Khun, T. (1968). La estructura de las revoluciones científicas. *Investigación económica* , 28 (111-112), 189-196.

Lane, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lasso, B., Carnevali, C., & Sobrino, R. (2014). *Escribir como lectores (de una obra literaria): comunidades literarias en acción* . Salamanca, España: Universidad P. de Salamanca.

BIBLIOGRAFÍA

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. (4 de mayo de 2006). (106) . BOE.

Le Compte, M., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego: Academic Press.

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México DF: Paidós.

Mata, J. (2004). *Cómo mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: Graó.

McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

Meirieu, F. (2002). *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona: Graó.

Molina, E. (2004). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación* (213), 235-250.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Moreno, V. (2007). *El deseo de leer. Propuestas creativas para despertar y mantener el gusto por la lectura*. Pamplona: Pamiela.

Moreno, V. (2015). *La formación literaria. Lectyo Textos* .

Pujolás, P. (2010). *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.

Pajares Box, R. (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000*. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Penalva, J. (2009). Paradigmas escolares vigentes. Influjos en el sistema educativo español. *Educación XXI* (12), 181-199.

Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

BIBLIOGRAFÍA

- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pérez Tornero, J. M. (07 de 12 de 2016). *Aika educación. Diario de innovación y tecnología en educación*. Recuperado el 02 de 02 de 2017, de Aika educación:
<http://www.aikaeducacion.com/opinion/contribuye-pisa-enriquecer-debate-educacion/>
- Pérez Tornero, J. M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, P. (2001). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Osses, F., Sánchez, I., & Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico . *Estudios Pedagógicos* , 32 (1), 119-133.
- Reder, L., Anderson, J. R., & Simon, H. A. (1996). Situated Learning and Education. *Educational Researcher* , 25 (4), 5-11.
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Hogar del Libro SA.
- Rodríguez Sabiote, C., & Otros. (16 de 11 de 2006). *La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior*. Recuperado el 23 de 10 de 2015, de Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6
- Rosenblatt, L. M. (2003). *La literatura como exploración*. México: SL Fondo de Cultura Económica.
- Rosenblatt, L. (1994). The transaccional theory of reading and writing. En *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.
- Quintana, L., Palacios, R., & Benítez, L. (2014). *Escribir como Lectores (de una obra literaria): distintos caminos para la expresión* . Salamanca, España: Unviversidad P. de Salamanca.
- Saenz-Rico De Santiago, B., Benítez, L., Neira, J., Sobrino, M., & D'Angelo, E. (2015). Perfiles profesionales de futuros maestros para el desarrollo sostenible desde un modelo formativo centrado en el diseño de ambientes de aprendizaje. *Foro de Educación* , 13, 141-163.

BIBLIOGRAFÍA

- Salles, N., & Muavero, C. (2014). *“Escribir como lectores. La apropiación del policial en la escuela: de la novela al corto cinematográfico”*. Salamanca, España: Universidad P. de Salamanca.
- Sánchez Miguel, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Sánchez-Enciso, J. (2008). *(Con)vivir en la palabra. El aula como espacio comunitario*. Barcelona: Graó.
- Scardamalia, M., & Beretier, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje* (58), 43-64.
- Schwandt, T. (2006). Tres posturas epistemológicas para la investigación cualitativa: interpretarivismo, hermenéutica y construccionismo social. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *El planteamiento de la investigación cualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Serra, R., & Caballer, M. (1997). El profesor de ciencias también es profesor de lengua. *Alambique* (12).
- Sirvent, M. (2003). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Smith, F. (1992). *Para darle sentido a la lectura*. España: Visor.
- Sobrino, R., & Aguilar, A. (2014). *Comunidades literarias en torno al Programa Escribir como lectores: narrativas de experiencias pedagógicas e investigación*. Salamanca, España: Universidad P. de Salamanca.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona. Graó.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata SRL.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquía: Universidad de Antioquía.

BIBLIOGRAFÍA

- Street, B. (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. I). Barcelona: Paidós.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Tonucci, F. (1988). *A los tres años se investiga*. Barcelona: Hogar del libro.
- UNESCO. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículo para profesores*. París: UNESCO.
- Vygotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica. Grijalbo.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Witkin, H. (1954). *Personality through perception*. Harper.
- Wittrock's, M. (1989). Enduring Contributions to the Science of Learning . *Educational Psychologist* (45).
- Wolkot, H. (2001). *Writing up qualitative research*. California: Sage Publications.

BIBLIOGRAFÍA

Xunta de Galicia. (20 de 05 de 2016). *Plan Anual de Formación do Profesorado*. Recuperado el 12 de 12 de 2016, de Edu.xunta.es:

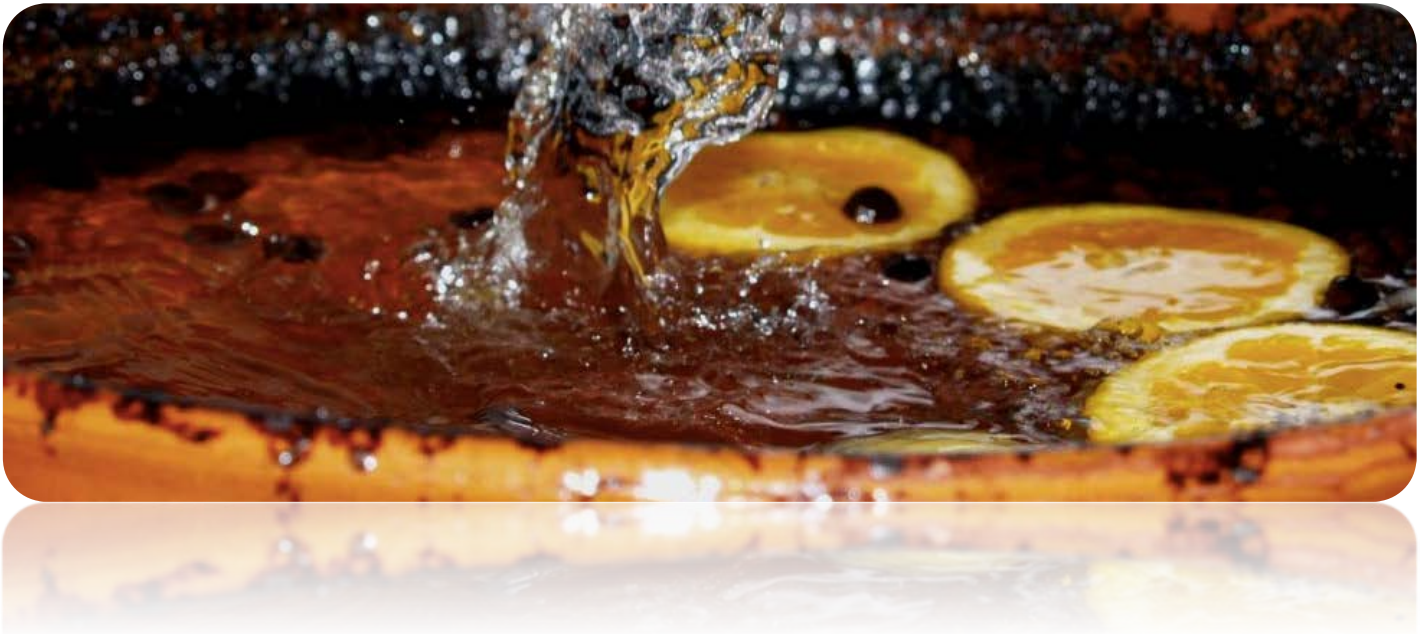
http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/plan_formacion_2016_2017.pdf

Xunta de Galicia. (2016). *Plan LÍA 2016-2020 de Bibliotecas Escolares. Lectura, Información e Aprendizaxe*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Xunta de Galicia. (07 de 2013). *Portal educativo da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de Galicia*. Recuperado el 12 de 12 de 2016, de Currículo de educación primaria. Materia de lingua castelá e literatura:

http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/lcl_1.pdf

Mouchos, coruxas, sapos e bruxas. Demos, trasgos e diaños, espritos das nevoadas veigas. Corvos, pintigas e meigas, feitizos das menciñeiras. (...)



Programa de Intervención “Escribir como Lectores... de una Obra Literaria” - EcL

Escribir como lectores (EcL) es una iniciativa que la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE) y la Fundación SM ponen al alcance de grupos de escolares de Primaria y Secundaria, contando, desde su inicio, con el apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (a través del servicio de Promoción de la Lectura y las Letras Españolas). Asimismo, y atendiendo al objetivo de propiciar la constitución del aula como una comunidad de lectores y escritores, el Programa EcL ha sido incorporado en el conjunto de propuestas que integran el Plan de Fomento de la Lectura (en el área del Observatorio de la Lectura y el Libro) del Ministerio de referencia.

Cabe destacar, asimismo, que el Programa, por su carácter iberoamericano, se ha desarrollado durante varios años en Argentina, Chile y Perú y, en la actualidad, en Perú y Argentina.

Se centra, acorde indica su nombre, en generar procesos de escritura en torno a la lectura compartida de una obra literaria. La producción textual del alumnado, basada en distintos procesos intertextuales, propicia que el contacto del alumnado con el autor de la obra se convierta en un auténtico encuentro entre autores. Los siguientes objetivos guían el proceso:

- Implicar al alumnado en prácticas de lectura y de escritura centradas en la indagación y la recreación de la cultura escrita.
- Acompañar al alumnado, desde su propia diversidad, por “camino” que lo acerquen al mundo literario, al tiempo que lo estimulen a construir un lugar en el mismo.
- Colaborar con el profesorado para poner en acción prácticas de lectura y escritura acorde con el planeamiento referido en los objetivos anteriores.

Los principios generales que sustentan el programa se evidencian de manera muy explícita en forma de consignas pragmáticas. Son un conjunto de apriorismos didácticos que conviene mencionar, así sea sucintamente. Lo hacemos a continuación de un modo semejante al que reciben, como planteamiento, los docentes que participan en la actividad:

Aproximación a un texto literario

Presentar una obra literaria a un grupo escolar no siempre significa anticipar algunos de sus acontecimientos o hablar del autor; básicamente, se trata de ganar la voluntad de todos para sumarlos a una comunidad de lectores de la cual cada uno sea un miembro activo. Para ello, simplemente se necesita que los lectores aborden la lectura de un texto “sumergiéndose” en sus ideas aun no conociendo el significado de todas sus palabras pues es posible que, utilizando las “pistas” que aportan los conocimientos previos, lo comprendan y lo disfruten. En la medida en que se propicie la interacción entre los miembros de la comunidad de lectores, el proceso de comprensión de cada uno de ellos seguirá enriqueciéndose.

Por ello, como mediadores de lectura y escritura...

Leemos el texto literario adecuándonos a sus características y teniendo en cuenta el propósito de lectura que tenemos en cada caso. Asimismo, leemos acorde con el interés que tengamos en cada uno de los momentos en que nos dedicamos al texto seleccionado:

- ❖ leer detenidamente o explorar rápidamente el texto;
- ❖ leer el texto completo o bien interrumpir la lectura para retomar en otro momento;
- ❖ avanzar o retroceder la lectura cuando se confronte una dificultad;
- ❖ compartir la lectura con otros (“leer para otro y comentar lo leído”);
- ❖ releer para buscar datos específicos y tomar nota;
- ❖ etc.

Investigación en torno a... un texto literario

Para descubrir el sentido que le damos a un texto literario, es necesario abordar un proceso de indagación realizando actividades exploratorias, tales como:

- ❖ descubrir, mientras se lee, los indicios que el autor incluye en el texto para que el lector pueda reconstruir el mundo creado en la ficción;
- ❖ reconstruir la historia a partir del relato;
- ❖ hipotetizar acerca de los pensamientos e intenciones que orientan las acciones de los personajes;
- ❖ descubrir las características de los personajes a partir de sus discursos;
- ❖ detectar las diferentes voces presentes en el texto;
- ❖ reconocer el tema, la trama, el estilo, etc. del texto;
- ❖ identificar los inicios, conflictos y modos de resolución, y el desenlace;
- ❖ caracterizar los escenarios en que se desarrolla la historia; y localizar párrafos descriptivos en la narración.

Por ello, como mediadores de lectura y escritura...

Nos sumergirnos en la historia que nos presenta el texto literario para imaginar los detalles de su trama argumental, de sus personajes, de sus conflictos, etc. Quien narra parece estar dotado de un saber “especial” sobre la historia (¿quién se lo dio?) que le permite armar las líneas argumentales del relato, por lo tanto sería muy adecuado “mantener una conversación” con esta figura para intercambiar ideas e hipótesis de interpretación que vamos construyendo conforme leemos y releemos este texto. En todo caso, identificamos párrafos de esta narración que aporten pistas para construir nuestras hipótesis de interpretación:

Acerca de la figura del Narrador:

¿Quién es?, ¿forma parte de la historia?, ¿dónde está situado en relación con la historia?, ¿qué relación tiene con el autor y qué función le adjudica éste?, ¿qué motivaciones podrían tener para narrar esta historia?, ¿qué potenciales lectores habrá imaginado?, etc.

Acerca de los personajes que se encuentran en la historia:

Busquemos las diferentes voces que están presentes en esta historia (hacemos una lista incluyéndolos): ¿cuáles son sus nombres?, ¿cómo los imaginamos?, ¿qué papel cumplen en

esta historia?, etc. ¿Qué hipótesis construimos acerca de los pensamientos e intenciones que orientan las acciones de estos personajes?

Acerca del tiempo y el espacio narrativo:

¿Dónde y cuándo transcurre esta historia? Ubicamos la zona en el mapa: ¿qué datos acerca de este escenario aportan las fuentes consultadas?, ¿conocemos este lugar? ¿Cómo se percibe el paso del tiempo en esta historia?

Acerca de los temas y tópicos que nos relata este cuento:

¿De qué trata este relato?, ¿qué indicios da el autor para identificar temas, tópicos, ideas, etc.? En qué plano se sitúan estos temas, ¿en el real o en el fantástico?, ¿el autor recurre a algún símbolo significativo para el hablar de algún tema específico?, etc.

Acerca de los conflictos y resoluciones que se interpretan

¿Qué tipo de conflictos organiza esta historia?, ¿qué tipo de resolución se propone?

Acerca del argumento que hace avanzar la historia:

¿Qué historias se suceden en esta historia?, ¿qué hipótesis de interpretación hemos construido sobre este hilo argumental? ¿Cómo justificamos estas hipótesis?

Interés en los personajes y el autor:

Hay situaciones ideales para trabajar en la escuela la formación del lector crítico de literatura, una de ellas son las que se dedican a investigar distintas características del texto (argumento, personajes, estilos, etc.). Un buen recurso en este proceso resulta leer en voz alta y, a partir de esa lectura, abrir un espacio de interpretación en el cual los alumnos y las alumnas trabajen con hipótesis de construcción de sentido. En esas circunstancias, el rol del docente se centra, fundamentalmente, en habilitar esas hipótesis, darles entrada, brindar información para ayudar en la búsqueda de sentido, devolver a los niños cada uno de los problemas que estos plantean, presentarles una cuestión que no pueden observar por sí solos, aun de aquellas que, a veces, parecen salirse de un supuesto central o de lo que el docente espera.

Por ello, como mediadores de lectura y escritura...

Indagamos detalles de los personajes del texto literario con la intención de buscar indicios que nos ayuden a construir el sentido que para nosotros tiene esta historia.

¿A dónde nos puede llevar esta narración?

Roland Barthes plantea que todo texto es una cámara de ecos, el intertexto no es necesariamente un “campo de influencias, es más bien una música de figuras, de metáforas, de pensamientos-palabras, es el significante como sirena” (2002, p. 11). De acuerdo con esta idea, la construcción de sentido está determinada por las redes de significado que vamos tejiendo a lo largo de nuestra vida y a partir de las experiencias y problemas que resolvemos. La intertextualidad es el nudo en donde se agrupa un significado con otro, es el vínculo con otros textos y la riqueza, tanto de la interpretación como de la creación. Se percibe en la posibilidad de comprender y producir nuevos textos a partir de un texto anterior. La mayoría de las veces las intertextualidades y las redes de significado no son conscientes para el sujeto, pero identificar los intertextos, así como construir nuevas relaciones intertextuales y redes de significado, hacen viable el análisis y la producción creativa de nuevos mensajes.

Por ello, como mediadores de lectura y escritura...

Consideramos que formar lectores y escritores de literatura en la escuela requiere profundizar y diversificar gradualmente los recorridos de lectura y de escritura, explorar las potencialidades del lenguaje estético para la creación de mundos posibles y establecer distintas relaciones entre la literatura, las otras artes, la ciencia y demás fuentes de conocimiento (intertextualidad, transtextualidad, etc.). Es decir, abordar la intertextualidad en el aula permite tomar en cuenta la cultura en su conjunto y, por tanto, resulta un recurso útil para tornar más compleja y completa la red de relaciones conceptuales y semánticas que están en juego en el desarrollo de la competencia comunicativa.

El proceso de producir textos

En definitiva, el programa de intervención que sometemos a estudio, conduce siempre al alumnado desde la lectura a la escritura. Su propuesta acerca de la construcción de textos contiene, en su planteamiento, algunas de las características definitorias de su enfoque

didáctico, como veremos a continuación. En las orientaciones que se presentan al profesorado al comienzo de la actividad se incorporan algunos principios rectores para el proceso de producción textual. Tienen en cuenta algunas realidades tales como:

Las historias que leemos se vinculan entre sí: unas historias traen el recuerdo de otras, es decir, se establecen saltos y relaciones muy variadas entre los textos (vínculos intertextuales).

El proceso de producir un texto es altamente complejo porque se desarrolla a través de diversas operaciones recursivas e implica ir resolviendo, durante la escritura, múltiples problemas. Tener “cosas que decir” y organizar nuestro pensamiento “para decirlas” son algunos de estos problemas. Sabemos que no todos los alumnos y las alumnas disponen del conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que se requieren para encarar de manera adecuada estas tareas, situación que repercute, entre otros ámbitos, en el aprendizaje de los contenidos de todas las áreas curriculares.

Por ello es de suma importancia que el docente proponga escribir en pequeños grupos para potenciar el intercambio de interpretaciones y asociaciones de ideas, textos, etc., acciones que resultan necesarias para “hacer crecer el texto”.

Por ello, como mediadores de lectura y escritura...

Consideramos la importancia de organizar diferentes situaciones didácticas orientadas, por un lado, a lograr que los alumnos y las alumnas adquieran un creciente desarrollo como lectores literarios y por otro, intensificar en el aula la producción de textos escritos. Acercarse al texto escrito de distintas formas facilita el desarrollo de habilidades y estrategias de escritura. En este sentido, produciremos textos utilizando tres estrategias: a) la ampliación textual; b) la reescritura de párrafos; y c) la intertextualidad y transtextualidad. En todo caso, tengamos en cuenta que escribir requiere un proceso.

Las chicas y los chicos disfrutan con los textos escritos en la medida en que se sienten lectores y escritores capaces. Para lograrlo, requieren **enfrentarse de manera constante y sostenida a situaciones de uso del lenguaje escrito**. Desde este planteamiento, el Programa EcL acompaña a los docentes, en tanto mediadores de lectura y escritura en

ámbito escolar, mediante acciones formativas y visitas a las aulas centradas en el desarrollo de prácticas lectoras y escritoras en torno a una obra literaria.

Entendiendo que una obra tiene tantos escritores como lectores y tantas reescrituras como el número de veces que éstos la leen, el Programa EcL propone a los chicos y a las chicas un encuentro con la literatura desde una posición horizontal. Considera pues, que es necesario trabajar desde distintas instancias para que la literatura se integre en los escenarios cotidianos de los chicos y las chicas como lo que es: un discurso cultural que, con sus constantes creaciones y recreaciones realizadas en contextos de comunidad, atraviesa y modela la identidad personal.

Desde esta perspectiva, se afirma la importancia que tiene la escritura en sí misma como interesante camino para despertar curiosidad por el mundo escrito. De tal modo que, desde este Programa, se propicia que los chicos y las chicas escriban géneros discursivos diversos a partir de las inquietudes que les genera la lectura de una obra literaria. De esta manera, contando con la cercanía del autor de la obra literaria, tienen la posibilidad de enriquecer la narrativa de dicha obra a través de sus propios textos, de ahí su nombre, Escribir como lectores.

La intención de este Programa es, entonces, propiciar que los chicos y las chicas generen, cual escritores y lectores auténticos, distintos recorridos de lectura y escritura en torno a dicha obra. Para desarrollar esta propuesta, el Programa propone que el docente organice actividades en las que se aliente la posibilidad de:

- ❖ Leer la obra siguiendo la ruta que indiquen los intereses, las indagaciones, las inquietudes... que genere el lector o los lectores. Por ejemplo, comenzando por un punto (no necesariamente el inicio) para poder “ir saltando” a otros; retrocediendo y/o avanzando en busca de determinados datos, guiados por determinadas hipótesis, etc. En todo caso, potenciando procesos de lectura comentada.
- ❖ Escribir textos en relación con la obra –en solitario y/o junto a otros que estén física y/o digitalmente cerca– mientras se avanza en su lectura.

- ❖ Leer la obra desarrollando, en paralelo, un proceso de investigación en diferentes fuentes de información (en soporte papel y/o digital) con la intención de conocer más datos sobre los aspectos que, de una u otra manera, están presentes en la obra.
- ❖ Darle voz a los personajes que “viven” en la obra para que, con distintas intenciones comunicativas, expliquen con detalles sus ideas, sus gustos, sus problemas, etc.; anticipen desenlaces de determinadas situaciones problemáticas que presenta la obra; sugieran otros escenarios para el desarrollo de alguna escena; resuelvan problemas e incógnitas de distintas maneras; etc. Estos personajes –reales, realistas o imaginarios– pueden “salir” de la obra para comunicarse con otros personajes. También se pueden “incorporar” otros personajes a alguna escena de la obra; trasladarse a otros tiempos y lugares con la intención de “mirar” la historia desde allí; etc.

Evidentemente, pueden ser muy distintos a como los imaginó el autor o autora y, por tanto, aportar ideas muy distintas a las que se interpretan en la obra.

En todo caso, estos personajes, situaciones, escenas, etc., permitirán que los chicos y las chicas se identifiquen con sus intenciones y, de este modo, lean y escriban con sentido social, géneros discursivos en íntima relación con la obra literaria (historietas, cartas, mensajes electrónicos, fichas de investigación, noticias, grafitis, etc.) De este modo, estarán desarrollando sus competencias en el campo de la intertextualidad.

En definitiva, el Programa Escribir como lectores... de una obra literaria propicia que alumnos y alumnas se sientan miembros activos de una comunidad de lectores y escritores de literatura. Para ello, propone un conjunto de estrategias que acompañan la lectura compartida de una obra con el propósito de reescribirla a través de distintos procesos de aproximación, indagación y producción intertextual, tal como se especifica en los siguientes apartados.

Este programa Escribir como lectores (de una obra literaria) surge con la intención de constituir un marco iberoamericano de promoción de la lectura y la escritura en niños, niñas y adolescentes a través de **proyectos centrados en las siguientes ideas:**

- A los niños, las niñas y los/ las adolescentes les pertenece la cultura escrita en toda su amplitud y que tienen derecho a enriquecerla con sus propios discursos
- Es prioritaria la organización de aulas como comunidades donde desarrollar prácticas sociales de escritura en torno a la obra de un autor.

Es un programa que promueve el acercamiento de los niños y niñas a la literatura, entendiendo que “una obra tiene tantos escritores como lectores y tantas reescrituras como el número de veces que éstos la leen”

Desde esta perspectiva, se afirman en la importancia que tiene la escritura en sí misma como interesante camino para despertar curiosidad por el mundo escrito.

La principal aportación del Programa de Intervención EcL podría sintetizarse en dos ámbitos esenciales de atención: por un lado - en estrecha relación con los constructos pedagógicos que hemos comentado en este trabajo - promueven la generación de "Comunidades de lectores y escritores"; por otro, que interesa en este caso desde la perspectiva del acceso al lenguaje escrito, tratan de potenciar el desarrollo de la escritura, en particular, de la escritura literaria. Estas dos intenciones fundamentales del programa las explicitan en su presentación oficial:

- **El desarrollo de la escritura literaria desde una perspectiva intertextual.**

El uso de los distintos géneros discursivos en variados contextos comunicativos pero, también, la literatura, nos conduce al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

- **La generación de comunidades de lectores y escritores.**

Existe un programa de lectura y escritura compartido, en el que se articula el trabajo colectivo, grupal e individual de diferentes maneras

El desarrollo de la escritura literaria. Ejes en torno a los cuales se organizan las propuestas de lectura y escritura:

Las actividades de lectura y escritura que se promueven en el desarrollo del programa, en su diversidad, conservan una estructura común, una secuencia definida (que será objeto de análisis en este trabajo) y se estructuran en torno a cuatro ejes metodológicos:

EJE 1: LEER LA OBRA SIGUIENDO EL RECORRIDO QUE INDIQUEN LOS INTERESES, LAS INDAGACIONES, LAS INQUIETUDES... DEL LECTOR

Por ejemplo, comenzando por un punto (no necesariamente el inicio) para poder “ir saltando” a otros; retrocediendo y/o avanzando en busca de determinados datos guiados por determinadas hipótesis, casos, etc. En todo caso, potenciando procesos de lectura comentada con los alumnos.

EJE 2: ESCRIBIR TEXTOS EN RELACIÓN CON LA OBRA MIENTRAS SE AVANZA EN SU LECTURA

Individualmente y/o junto a otros escritores que están física o digitalmente cercanos.

EJE 3: DARLE VOZ A LOS PERSONAJES QUE “VIVEN” EN LA OBRA PARA QUE, CON DISTINTAS INTENCIONES COMUNICATIVAS...

Expliquen con detalles sus ideas, sus gustos, sus problemas, etc.; anticipen o expliquen desenlaces de determinadas situaciones problemáticas que presenta la obra; sugieran otros escenarios para el desarrollo de alguna escena; y resuelvan problemas e incógnitas de distintas maneras; etc.

Expliquen con detalles sus ideas, sus gustos, sus problemas, etc.; anticipen o expliquen desenlaces de determinadas situaciones problemáticas que presenta la obra; sugieran otros escenarios para el desarrollo de alguna escena; y resuelvan problemas e incógnitas de distintas maneras; etc.

EJE 4: LEER LA OBRA DESARROLLANDO, EN PARALELO, UN PROCESO
DE INVESTIGACIÓN EN DIFERENTES FUENTES DE INFORMACIÓN

Esta manera de leer la obra tiene la intención de conocer más datos sobre los aspectos que, de una u otra manera, están presentes en la obra.